



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA GICÉLIA DO NASCIMENTO SOUSA

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: confronto inevitável?

SÃO LUÍS – MA

2024

ANA GICÉLIA DO NASCIMENTO SOUSA

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: confronto inevitável?

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente

Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais / Escola, Currículo e Formação Docente

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Núbia Barbosa Bonfim

SÃO LUÍS - MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Nascimento Sousa, Ana Gicélia do.

As tecnologias digitais na escola: confronto inevitável
/ Ana Gicélia do Nascimento Sousa. - 2024.
184 f.

Orientador(a): Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Escola. 2. Tecnologias Digitais. 3.
Representações Sociais. 4. . 5. . I. Barbosa Bonfim,
Maria Núbia. II. Título.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: confronto inevitável?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - PPGE, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente

Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Núbia Barbosa Bonfim

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Núbia Barbosa Bonfim (Orientadora)

Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação
em Educação – PPGE
Universidade Federal do
Maranhão – UFMA

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo

Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação
em Educação – PPGE
Universidade Federal do
Maranhão

Prof.^a Dr.^a Edinólia Lima Portela

Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação
em Educação – PPGE
Universidade Federal do
Maranhão

Prof.^a Dr.^a Adelina Oliveira Novaes

Doutora em Educação
Departamento de Pesquisas Educacionais
da Fundação Carlos Chagas – FCC

“Eis porque construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar.”

Denise Jodelet

Aos amores incondicionais da minha vida, meu primeiro amor e filho Victor Hugo, e o presente mais precioso em forma de menina, minha filha Mariana Francisca. À minha mãe Francisca, pela intercessão constante e por ter sido sempre o melhor exemplo de força e luz na minha vida; às minhas irmãs Gilda e Francimary, meu suporte ancestral de todas as horas; e ao doce e amado Maro, fundamental no cuidado, apoio e incentivo nas horas mais intensas desse processo de escrita.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida orientadora, professora Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim, por ter sido fundamental no processo de construção da minha pesquisa, no desenvolvimento desta dissertação e pelos momentos especiais de diálogo, escuta e encorajamento. Ser orientada por você foi, além de tudo, uma grande experiência e um ensinamento sobre o que é ser uma profissional cheia de humanidade, que lança mão de seu conhecimento acadêmico como projeto de transformação de pessoas. De mim, sempre terás admiração e uma imensa gratidão!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a todas as mulheres da minha vida, e, reiteradamente, à minha mãe, figura primeira de obstinação e realeza ancestral.

À minha avó Amadeusa (in memorian), que, como seu nome sugere, amava a Deus e aos orixás, sendo a minha mais doce lembrança de amor genuíno e terno da infância; e à minha avó Joana (in memorian), primeiro exemplo de autonomia e liberdade.

À minha bisavó Raimunda (in memorian), por todo o legado de cuidado e amor que nos deixou; e à minha tia Valda (in memorian), pelo estrondo de alegria que representava em nossas vidas.

À minha tataravó Iaiá (in memorian), mulher negra casada com um homem indígena, a anciã mais antiga nas minhas lembranças, constituídas pelas memórias e histórias da minha mãe!

Aos homens importantes na minha vida: em primeiro lugar, ao meu pai Martinho (in memorian), por todo o afeto e investimento em minha educação e ao meu tio Nonato (in memorian) pela alegria e travessuras divididas na infância. Aos meus irmãos Alcifrank (in memorian), pessoa com deficiência que me ensinou o amor para além das ditas normalidades sociais, ao meu irmão Adailton George (in memorian) uma saudade latente e a lembrança que me move rumo aos meus objetivos todos os dias, meu irmão Gilberto, parceiro de conversas e pessoa que me ensina mesmo sem saber sobre a importância de curar-nos para poder seguir em frente.

Ao Francisco, pai dos meus filhos e parceiro de vida durante 21 anos.

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais, por todo o zelo na construção coletiva dos estudos realizados e por todo o afeto trocado com cada colega desde que ali cheguei! Meus agradecimentos calorosos às minhas mais que queridas amigas Gabriella e Luysienne pelo apoio sempre que precisei. E a todas as parcerias desenvolvidas com as colegas Marina, Fábria, Débora, Keyla e com os colegas Bergson e Hadryan. E não poderia deixar de agradecer também à nossa amada professora Dourivan Jesus por suas contribuições valorosas nas atividades do nosso grupo de pesquisa.

Às professoras Lélia Cristina, Edinólia Portela, Ilma Nascimento, Raimunda Nonata Machado, Maria José Cardozo e aos professores Carlos Dublante, César Castro e Antonio Paulino, pelas aulas e ensinamentos durante o mestrado e pelos

encontros que possibilitaram uma profícua aprendizagem no âmbito da nossa Linha de Pesquisa.

À professora Maria Alice, pelas valorosas contribuições à minha dissertação na qualificação e defesa.

À professora Adelina Novaes pelas grandes contribuições na construção da minha pesquisa a partir de suas publicações e orientações sistematizadas juntamente com a equipe da Fundação Carlos Chagas no Protocolo da Pesquisa Olhares Psicossociais Para a Prática Docente, que serviram de base para a realização da coleta de dados da pesquisa e escrita desta dissertação.

Aos colegas de profissão que acompanharam este processo de perto em cada uma das escolas nas quais trabalho. Obrigada pela parceria, pelas trocas afetuosas, pelo grande suporte que me deram em muitos momentos deste percurso como professora pesquisadora.

Agradecimentos à Professora Diana e ao professor Antônio, gestores da UEB Professor Nascimento de Moraes, pela valorização e compreensão dedicadas a mim neste momento de capacitação profissional. Agradeço especialmente à gestora adjunta Nonata Cirino pelo imenso suporte, meu sentimento é de imensa gratidão por tudo; à professora Waldinéa e ao professor Carlos Magno, gestores da UEB Camélia Costa Viveiros, grandes parceiros de trabalho e às professoras Tânia e Dinnya, gestoras da EM Parque Vitória pela recepção e respeito em todos os momentos desde o primeiro momento de chegada na escola.

A todos vocês enquanto gestores das escolas onde atuo nos anos finais, agradeço por toda a compreensão e parceria na realização da árdua tarefa de pesquisar sem ter conseguido exercer o direito à uma licença-capacitação, sem esse apoio. Externo a cada um e a cada uma a minha admiração pelo trabalho cheio de responsabilidade e afeto desenvolvido nas comunidades escolares nas quais atuamos!

Às amigas, todas elas, às quais serão representadas por Andréa Salustiano e Luísa Medeiros, amigas cultivadas desde a infância com amor verdadeiro e escuta ativa, sem julgamentos e rivalidades. Obrigada por compreenderem minhas ausências durante esse processo, incentivando-me e apoiando-me incondicionalmente, assim como todas as mulheres incríveis que sustentam minha vida com afeto e amizade gratuitos.

Não posso deixar de agradecer à minha amiga-irmã Edilza Coleta e à toda a sua família por ter aberto as portas de sua casa e do seu coração para mim. Sou muito

feliz por dividirem comigo o amor cuidadoso da mãe Zefa (in memorian) e do pai Juvenal (in memorian).

Aos amigos, todos eles, os quais serão representados pelo meu amigo-irmão Anderson Izydio, um parceiro de vida e representante do amor e respeito dedicado pelos homens que fazem parte do meu círculo de amizades.

À minha comadre Shirley e à minha afilhada Gabi, por todo amor dedicado a mim desde o primeiro instante em que nos vimos e por me escolherem nesta vida. Agradeço aos céus por ter me proporcionado existir no mesmo espaço que vocês nesse planeta tão gigante.

Aos amigos e amigas Nel, Itacira, Leda, Edilma, Helena, Oseias e Richard, representantes de todos os colegas da turma 22 do mestrado, pelos momentos de estudo, diálogo e parceria nas produções e atividades necessárias ao nosso desenvolvimento acadêmico, bem como pelos momentos de confraternização possíveis no decurso desta jornada. E não poderia deixar de agradecer ao colega Vagner Moreira pela disposição e apoio com as primeiras orientações sobre o software utilizado na pesquisa.

À amiga Claudia Vale, pelas orientações e apoio incondicional na minha preparação para a seleção do mestrado, além da ligação proporcionada pela amizade entre minha filha e sua sobrinha desde os tempos de creche, unindo-nos como parceiras de vida.

Agradeço ainda à professora Angela de Cassia por ter sido fundamental no apoio ao desenvolvimento da Pesquisa Olhares, pois ao permitir-nos observar o contexto de sua sala de aula de maneira tão solícita e colaborativa, deu-nos significativas contribuições para o desenvolvimento das posteriores construções metodológicas desta pesquisa.

Aos atores educativos professores e estudantes e a toda a comunidade escolar envolvida na coleta dos dados desta investigação, pela participação cordial e voluntária.

A minha dedicação na escrita deste texto procurou fazer jus à disponibilidade de cada um e cada uma de vocês, buscando cumprir os princípios éticos com os quais me comprometi durante a pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investiga como são compartilhadas as percepções construídas acerca do processo de transformação social implicado nos meandros de uso e inserção das Tecnologias Digitais na escola pelos atores educativos (05 professores e 27 estudantes do 7º ano de uma escola pública). Esse processo apresenta-se como um fenômeno carregado de possibilidades e, também, limites no transcurso da relação pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar. É uma investigação que segue a Linha de Pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente – PPGE/UFMA e está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais - GPERS. As problematizações da pesquisa focam nos seguintes questionamentos: como os atores educativos percebem as tecnologias digitais na escola? Conseguem vê-las inseridas na relação pedagógica cotidiana? Nessa direção, o objetivo geral busca apreender as representações sociais compartilhadas pelos atores educativos a respeito da inserção e do uso das tecnologias digitais na escola municipal UEB Professor Nascimento de Moraes/São Luís-MA. Enquanto pesquisa de abordagem qualitativa, a base para desenvolvimento metodológico parte de André (2013), Gil (2024), Severino (2012), além de autores interessados na Educação e nos processos nela imbricados, como Freire e Guimarães (2021), Dussel (2014), Imbernón (2011) e Nóvoa (2020). Para discutir a Relação Pedagógica, apoiamos-nos em Postic (1990), Cordeiro (2011) e Bonfim (2007). Quanto ao panorama de uso das Tecnologias Digitais na escola e na Educação, os fundamentos estão centrados em Pais (2010), Lévy (2010), Kenski (2015), Palfrey e Gasser (2011), e, no campo das Representações Sociais, a base bibliográfica parte de Moscovici (2015), Jodelet (2021), Jovchelovitch (2013), Novaes (2019) e Sá (2015), para citar alguns. A investigação utiliza a etnografia, por ser um estudo do tipo etnográfico apoiado na observação participante para a realização da coleta de dados no contexto da escola, sendo o Protocolo de Pesquisa: Olhares Psicossociais para a prática docente da Fundação Carlos Chagas junto ao CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação) o elemento norteador na elaboração dos instrumentos utilizados na pesquisa, que inclui a simulação de uma carta dirigida aos professores, uma conversa feita via WhatsApp entre os estudantes e anotações realizadas no caderno de campo. Esses são os instrumentos adequados às investigações no campo da Teoria das Representações Sociais. Na análise dos dados coletados, aplica-se a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), com uso do software Atlas.ti, que possibilitou a sistematização digital dos dados, facilitando o seu processo de categorização. Os principais achados de representações sociais dos atores educativos investigados inseridos no contexto específico de uma escola periférica destacam o fato das TD não se apresentarem como soluções para os problemas estruturais e pedagógicos da rede pública de ensino. São apresentadas também as repercussões da Covid-19 na relação pedagógica inserida no contexto das práticas que envolvem as TD na escola antes e depois da pandemia. Outras elaborações importantes dão conta da precariedade do acesso amplo e democrático aos meios digitais na escola pública, visão compartilhada tanto pelos estudantes quanto pelos professores pesquisados, implicando outra ponta, que é a não possibilidade de criação de vínculos significativos para o desenvolvimento de uma relação pedagógica constitutiva do desenvolvimento integral dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Tecnologias Digitais; Relação Pedagógica; Representações Sociais.

ABSTRACT

This research investigates how are shared the perceptions constructed about the process of social transformation implied in the intricacies of use and insertion of Digital Technologies in schools by educational actors (teachers and students of the 7th grade of a public school), presenting itself as a phenomenon loaded with possibilities and also limits in the course of the pedagogical relationship developed in the school routine. It is an investigation that follows the Research Line Educational Institutions, Curriculum, Training and Teaching Work - PPGE/UFMA and is linked to the Research Group on Education and Social Representations - GPERS. Do the research problematizations focus on how educational actors perceive digital technologies in schools? Can they see them inserted in the daily pedagogical relationship? In this direction, the general objective seeks to understand the social representations shared by educational actors regarding the insertion and use of digital technologies in the municipal school UEB Professor Nascimento de Moraes/São Luís-MA. As a qualitative research approach, the basis for methodological development comes from André (2013), Gil (2024), Severino (2012), in addition to authors interested in Education and the processes involved in it, such as Freire and Guimarães (2021), Dussel (2014), Imbernón (2011), Nóvoa (2020). To discuss the Pedagogical Relationship, we rely on Postic (1990), Cordeiro (2011), Bonfim (2007). Regarding the panorama of use of Digital Technologies in schools and Education, the foundations are centered on Pais (2010), Lévy (2010), Kenski (2015), Palfrey and Gasser (2011) and in the field of Social Representations, the bibliographical basis came from Moscovici (2015), Jodelet (2021), Jovchelovitch (2013), Novaes (2019) and Sá (2015), to name a few. The research uses ethnography, or rather, an ethnographic study supported by participant observation to collect data in the school context, being the Research Protocol: Psychosocial Perspectives on Teaching Practice of the Carlos Chagas Foundation together with CIERS-ed (International Center for Studies in Social Representations and Subjectivity - Education), the guiding element in the development of the instruments used in the research, which uses the simulation of a letter addressed to teachers, a conversation held via WhatsApp between students and notes made in the field notebook. Instruments appropriate for investigations in the field of Social Representations Theory. In the analysis of the collected data, we applied the Content Analysis technique, proposed by Bardin (2016), using the Atlas.ti software that enabled the digital systematization of the data, facilitating the process of categorizing them. The main findings of social representations of the educational actors investigated inserted in the specific context of a peripheral school highlight the fact that DTs do not present themselves as solutions to the structural and pedagogical problems of the public education network. The repercussions of Covid-19 on the pedagogical relationship in the context of practices involving DT in schools before and after the pandemic are also presented. Other important elaborations account for the precariousness of broad and democratic access to digital media in public schools, a view shared by both students and teachers surveyed, implying, on the other hand, the impossibility of creating significant bonds for the development of a pedagogical relationship that constitutes the integral development of subjects.

KEYWORDS: School; Digital Technologies; Pedagogical Relationship; Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quesito cor/raça do Censo IBGE 2022 - MARANHÃO	108
Figura 2 - Painel do Atlas.ti com a visualização dos elementos contidos no Projeto criado.....	121
Figura 3 - Painel demonstrativo dos recursos gráficos disponíveis no Atlas.ti	123
Figura 4 - Painel demonstrativo das associações entre os elementos da rede gerada no Atlas.ti.....	124
Figura 5 - Painel de detalhamentos dos recursos gráficos e as associações disponíveis no Atlas.ti.....	127
Figura 6 - Rede apresentando a categoria “Significados atribuídos às TD e os núcleos de sentido a ela correspondentes	128
Figura 7 - Rede apresentando a categoria “Acesso às TD na escola” e os núcleos de sentido a ela correspondentes	133
Figura 8 - Rede apresentando a categoria “Percepções sobre o uso das TD na escola” e os núcleos de sentido a ela correspondentes	138
Figura 9 - Rede apresentando a categoria “” e os núcleos de sentido a ela correspondentes.....	144
Figura 10 - Rede apresentando a categoria “Repercussões da Pandemia no uso das TD” e os núcleos de sentido a ela correspondentes	150

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização do bairro da Cidade Operária.....	86
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos estudantes	95
Gráfico 2 - Cor/etnia dos estudantes	96
Gráfico 3 - Distância da moradia em relação à escola	98
Gráfico 4 - Núcleo de vivência familiar	98
Gráfico 5 - Acesso dos estudantes aos dispositivos digitais	101
Gráfico 6 - Modo de compartilhamento dos dispositivos digitais pelos estudantes	101
Gráfico 7 - Uso das TD pelos estudantes nas atividades diárias	102
Gráfico 8 - Meios de acesso dos estudantes à Internet particular	104
Gráfico 9 - Capacidade de conexão particular dos estudantes à Internet	104
Gráfico 10 - Acesso dos estudantes à Internet da escola	105
Gráfico 11 - Cursos de formação na área das TD realizados pelos estudantes.....	105
Gráfico 12 - Cor/etnia dos professores.....	107
Gráfico 13 - Idade dos professores	108
Gráfico 14 - Tempo de trabalho em cada rede de ensino	109
Gráfico 15 - Redes de ensino que os professores trabalham.....	110
Gráfico 16 - Distância da moradia dos professores em relação à escola.....	111
Gráfico 17 - Acesso dos professores aos dispositivos digitais	112
Gráfico 18 - Modo de compartilhamento dos dispositivos digitais pelos professores	113
Gráfico 19 - Meio de acesso dos professores à Internet particular	113
Gráfico 20 - Capacidade de conexão particular da Internet dos professores	113
Gráfico 21 - Uso das TD pelos professores nas atividades diárias	114
Gráfico 22 - Acesso dos professores à Internet na escola	115
Gráfico 23 - Comparativo de uso das TD nas diferentes redes de ensino	116
Gráfico 24 - Cursos realizados pelos professores na área das TD	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções científicas excluídas por não obedecerem aos critérios estabelecidos para análise	56
Quadro 2 - Distribuição de Dissertações por ano, autor, título, objetivo da pesquisa, aporte teórico, técnicas e instrumentos utilizados, ator educativo pesquisado e o nível de ensino em que os sujeitos estão inseridos	59
Quadro 3 - Agrupamento das categorias de análise da pesquisa com seus respectivos núcleos de sentido e a frequência de citações ligadas a cada núcleo	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formas de contratação do professor brasileiro em comparação aos professores estadunidenses, franceses e japoneses apresentados no relatório elaborado pelo D ³ E e Fundação Carlos Chagas	112
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Corona Vírus Disease 2019
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
GPERS	Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	International Business Machines Corporation
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAE	Secretaria Adjunta de Ensino
SARS-COV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome – Related Coronavirus 2
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEB	Unidade de educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 O interesse pela pesquisa: motivos e escolhas	19
1.2 Pertinências e alinhamentos da investigação	24
1.3 As Representações Sociais: relações com o objeto e os sujeitos da investigação	35
1.4 Organização e estrutura da pesquisa.....	43
2 A ESCOLA COMO CENÁRIO DE MUDANÇAS E INCERTEZAS	45
2.1 Mudanças pensadas na e para a escola a partir da inserção das TD: breve histórico	45
2.2 A escola como espaço dinâmico e permanente no seio das transformações da atualidade	49
2.3 As Tecnologias Digitais como tema de investigações relacionadas aos processos que envolvem a escola da atualidade	53
3 A PESQUISA: tecendo a investigação	75
3.1 A caracterização da pesquisa e suas abordagens.....	75
3.2 Dos instrumentos da pesquisa	79
3.3 Caracterizando o contexto	84
3.3.1 Uma cidade dentro da cidade: o bairro Cidade Operária	85
3.3.2 Cada escola é uma escola: a UEB Professor Nascimento de Moraes	87
3.4 Caracterização dos atores educativos	92
3.4.1 Cada ator educativo um perfil: Os estudantes do 7º ano	93
3.4.2 Cada ator educativo um perfil: os professores do 7º ano	107
3.5 Do tratamento à análise dos dados	117
4 DISCUTINDO OS ACHADOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA	126
4.1 Significados atribuídos às TD.....	128
4.2 O acesso às TD na escola	133
4.3 Percepções sobre o uso das TD na escola.....	137
4.4 TD nas relações interpessoais.....	144
4.5 Repercussões da Pandemia no uso das TD	150
5 CONCLUSÃO	156
REFERÊNCIAS.....	162

APÊNDICES	173
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	174
APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	176
APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA GESTORA GERAL	178
APÊNDICE D - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO NA PLATAFORMA GOOGLE FORMULÁRIO AOS ATORES EDUCATIVOS PESQUISADOS	179
APÊNDICE E - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR APLICADO AOS PROFESSORES NA PLATAFORMA GOOGLE FORMS.....	181
APÊNDICE F - MODELO DA CARTA DE ELI ENVIADA AOS PROFESSORES VIA APLICATIVO DE MENSAGENS WHATSAPP E VIA E-MAIL	182
ANEXOS	183
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	183

1 INTRODUÇÃO

1.1 O interesse pela pesquisa: motivos e escolhas

As mudanças ocorridas na sociedade nos dois últimos séculos são consequência direta da aceleração do conhecimento nos meios científicos, tecnológicos e, principalmente, nas formas e multimeios das pessoas se comunicarem. Essas transformações que, geralmente, ocorrem de fora para dentro do ambiente escolar, suscitam mudanças na relação pedagógica, criando uma necessidade de incorporação de novos saberes e conhecimentos pelos atores educativos, a saber: professores e estudantes, os quais precisam adaptar-se a esse novo contexto social de forma a corresponder às expectativas de um ensino mais próximo das práticas sociais que coexistem de forma intergeracional no mundo contemporâneo, o que envolve na atualidade, o uso das Tecnologias Digitais (TD) na escola.

Antes de prosseguirmos com as elaborações acerca da nossa temática, um esclarecimento se faz necessário para entendimento do presente texto dissertativo: uso de “TD” como sigla escolhida para substituir o termo “tecnologias digitais”. Apesar de ser uma terminologia de uso mais recente em artigos e demais trabalhos acadêmicos da atualidade, consideramos importante destacar ser a nossa escolha, uma substituição estética ao termo - TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação) - nomeado em referência às várias perspectivas que entendem as tecnologias digitais como os diversos dispositivos com possibilidade de conexão à Internet, juntamente aos demais recursos digitais promotores da troca de informação e demais processos comunicacionais em rede como os softwares, as plataformas digitais, blogs, aplicativos, dentre outros (Almeida; Valente, 2012).

Configurando-se as TD como essa gama de novidades desse mundo digital somos instados a pensar em quais mudanças são necessárias na realidade cotidiana da escola e em como tem se desenvolvido a relação pedagógica com base nas práticas, nos saberes e conhecimentos que se têm e/ou vão sendo construídos sobre as tecnologias e demais elementos inseridos da cultura digital na escola.

O conceito de relação pedagógica se relaciona com o conjunto de interações estabelecidas na dinâmica das relações entre estudantes, professores, coordenadores, gestores e os conhecimentos que se consolidam a partir dos

diferentes usos e mediações que se fazem das TD no contexto escolar .

Essa ideia se baseia em Postic (1990, p. 12), que define a relação pedagógica como:

[...] o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história.

Mais adiante, aprofundaremos um pouco mais o entendimento sobre relação pedagógica, elemento de estudos visando a compreensão de como ela opera no desenvolvimento das interações e interrelações entre os atores¹ educativos e a rede de processos e relações nas quais estão inscritos dentro do ambiente escolar (Dussel, 2014). Daí entendemos a inserção e uso das TD na escola como parte do tripé da relação professor-estudante-conhecimento discutida por autores como Postic (1990), Cordeiro (2011), Bonfim (2007) e Oliveira (2019).

Nas observações que fazemos acerca da incorporação das TD na relação pedagógica percebemos haver uma configuração de zona potencialmente conflituosa, pois ao mesmo tempo que essas tecnologias se apresentam como novas formas e novos meios de acesso à informação, deixam em aberto segundo Charlot (2013), o debate sobre o que fazer com o computador e como usar as múltiplas fontes de informação disponíveis na Internet para construir ou transmitir saberes que se relacionam com o trabalho e com a vida no mundo contemporâneo, além dos problemas estruturais de espaço e tempo da escola.

Essa zona conflituosa vai se configurando nesse espaço institucional também, a partir das problematizações que passam a existir com base na possível ideia de confronto entre o pensamento que enxerga as TD como um caminho de infinitas possibilidades de melhoria para o processo educativo e o pensamento de que essas possibilidades existem, mas que se apresentam muito mais como desafios do que como soluções prontas, carregadas de fórmulas mágicas que resolverão os problemas postos em relação às experiências com as TD nas práticas sociais cotidianas.

É importante que haja um desvelamento de como se configura esse processo para os atores envolvidos no contexto de inserção das TD no cotidiano escolar, principalmente no cenário apresentado tanto durante, quanto depois da catastrófica

¹ Atores: “alvos móveis de um vasto conjunto de entidades que se movem para ele” (Latour, 2005, p. 46 *apud* Dussel, 2014, p. 264).

Pandemia Covid-19, que forçou a busca por meios de adaptação ao uso massivo das ferramentas e aparatos tecnológicos digitais, uma vez que a necessidade de afastamento social demandou o uso dessas tecnologias para dar continuidade à realização das atividades laborais e escolares.

A Covid-19 é, de acordo com o Ministério da Saúde, uma infecção respiratória aguda causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, caracterizando-se como uma doença viral detectada em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China. De acordo com Lana et al. (2020, p. 01):

[...] Em 9 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmou a circulação do novo coronavírus. No dia seguinte, a primeira sequência do SARS-CoV-2 foi publicada por pesquisadores chineses. Em 16 de janeiro, foi notificada a primeira importação em território japonês. No dia 21 de janeiro, os Estados Unidos reportaram seu primeiro caso importado. Em 30 de janeiro, a OMS declarou a epidemia uma emergência internacional (PHEIC). Ao final do mês de janeiro, diversos países já haviam confirmado importações de caso, incluindo Estados Unidos, Canadá e Austrália. No Brasil, em 7 de fevereiro, havia 9 casos em investigação, mas sem registros de casos confirmados.

Daí em diante o vírus se alastrou a olhos vistos com grande velocidade por todos os países do mundo levando milhões a óbito, forçando a adoção de uma política de isolamento das pessoas em suas casas, distanciando-se principalmente de suas rotinas de trabalho e estudo presencial. Esse fator tornou-se um elemento muito importante para as questões norteadoras desta pesquisa, pois a imposição de períodos de *quarentena*² levou à necessidade de trabalhar e estudar remotamente, o que prescinde do uso massivo das TD como principal forma de comunicação entre as pessoas em um contexto de isolamento social.

Assim, a pandemia de Covid-19 desvendou as vulnerabilidades existentes frente às demandas de integração tecnológica no processo educativo, criando no seio dos sistemas de ensino e das instituições educativas a urgência de se compreender, aprender, criar e aplicar significativamente os conhecimentos e práticas referentes ao uso e inserção das TD na relação pedagógica, sendo o distanciamento social, necessário à sobrevivência de todos nessa *situação-limite*³, imposta em todo o planeta

² Segundo o parágrafo 2º, artigo 4º da Portaria nº 356, de 11 de março de 2020, a quarentena consiste na adoção pelo prazo de até 40 (quarenta) dias, podendo se estender pelo tempo necessário, como um período de isolamento para reduzir a transmissão comunitária e garantir a manutenção dos serviços de saúde no território (Brasil, 2020).

³ Termo utilizado por Freire em Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança para traduzir os problemas, obstáculos e dificuldades que precisam ser superados frente à realidade concreta que se

e aqui no Brasil alcançou níveis alarmantes, potencializando discursos que entendem se fazer necessário um uso mais sistemático e massivo dos aparatos tecnológicos e metodologias que disponham das TD como meio de trazer “inovação” e um maior desenvolvimento na qualidade das atividades e processos educacionais.

Ao pensarmos esse processo como um todo, se torna pertinente uma reflexão a respeito de como a pandemia da Covid-19 se situa no espaço e no tempo do homem contemporâneo intencionando uma compreensão acerca de como o estudo das representações sociais se relaciona com esse contexto histórico. Para Jodelet (2017, p. 27), “o estudo das representações permite aprender a história sendo feita”.

As representações sociais estão na história e têm uma história: evoluem na medida das mudanças intervenientes nos modelos culturais, nas relações sociais, nas circunstâncias históricas que afetam os contextos em que se desenvolvem, nos agentes que as forjam a partir de sua experiência e de sua inserção em uma rede de vínculos sociais e intersubjetivos (Jodelet, 2017, p. 27).

Nesse sentido, a Covid-19 se configura como um atravessamento da pesquisa pensada inicialmente – a qual intencionava investigar as representações sociais dos atores educativos acerca do uso das tecnologias no cotidiano da escola em um contexto social onde os sujeitos nunca haviam experienciado uma pandemia em escala mundial. E esse novo cenário levou então a novas reflexões e questionamentos acerca de como tal acontecimento poderia incidir na relação pedagógica mediada pelo uso dessas tecnologias na escola e quais representações poderiam ser construídas a partir disso.

Advêm daí inúmeras reflexões a respeito de como esse objeto pode ser pensado pelos sujeitos e grupos, inscrevendo-o dessa forma, em um processo que, segundo Jodelet (2017), é uma apreensão da história sendo feita, o que permite compreender que além de dependerem do contexto histórico e do peso do passado, as representações sociais são também um fator de inovação. Isso torna-se, segundo ela, potencialmente importante para a análise e entendimento das dinâmicas sociais. E é nesse sentido que se percebe a relevância da apreensão do contexto no qual as TD passaram a se impor no meio escolar na perspectiva de trazer diversificação das práticas e processos educativos em meio às mudanças impelidas no cenário educacional e que, de certa forma, foram aceleradas pela pandemia.

As TD foram colocadas neste período como um instrumento carregado de

possibilidades para a continuidade do processo educativo e da relação pedagógica entre estudantes, professores e demais atores educativos, tanto durante, quanto depois do período mais crítico de isolamento social. Nesse contexto, os meios de comunicação de massa registraram na cobertura de muitas realidades, situações onde o modelo híbrido de ensino (presencial e remoto⁴) ainda se fez presente por diversos motivos, principalmente pelo fato de a Covid-19 ainda ser uma preocupação e um risco, e as questões relacionadas com os protocolos de prevenção apresentarem-se insuficientes e/ou inexistentes na estrutura de parte das escolas públicas brasileiras durante os dois anos (2020-2021) de maior circulação e transmissibilidade do vírus.

Baseando-nos nos aspectos levantados até aqui, esta pesquisa busca uma observação do panorama da relação pedagógica a partir do uso das TD e de como eles estão sendo inseridas no cotidiano da escola, haja vista observarmos na atualidade uma multiplicidade de processos, recursos e ferramentas compondo os meios digitais com potencialidades de uso pelos atores educativos.

A pesquisa partiu inicialmente de uma visão superficial acerca dessa relação, tendo em vista a grande diversidade de recursos e ferramentas relacionadas ao uso no contexto escolar. O ponto de partida se deu com base na ideia de os aparatos de uso mais frequente e por isso, serem vistos como adequados ao uso nesse contexto serem as mídias digitais (canais de comunicação on-line como sites, blogs e redes sociais), as Plataformas Adaptativas⁵ e os Objetos de Aprendizagem Virtual⁶. Assente nessas elaborações, percorremos um caminho de busca das representações sociais dos atores educativos acerca de como se tem dado a expressividade do uso das TD na escola, sua aplicabilidade, suas dificuldades, desafios e limites na realidade investigada.

⁴ Modelo instituído pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (*) orientando as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

⁵ Softwares especialmente desenvolvidos para analisar o comportamento de seus usuários e propor atividades personalizadas, tais como vídeos, textos, exercícios, games, além de plataformas como o Google for Education e o Google Play for Education.

⁶ Recursos digitais que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizagem rico e flexível. Existem repositórios de objetos que funcionam como uma biblioteca virtual desses recursos, envolvendo mídias diversificadas, como jogos, vídeos, músicas e programação.

1.2 Pertinências e alinhamentos da investigação

Em decorrência das muitas tensões e potencialidades advindas do uso das TD no contexto da escola, torna-se pertinente investigar o que pensam, ou seja, quais são as representações sociais que emergem a partir das relações produzidas no cotidiano escolar mediadas pelo uso da tecnologia digital no que diz respeito diretamente às questões psicossociais dos atores envolvidos nos processos constitutivos dessa relação.

Na busca por apreender as percepções, os sentidos e as concepções construídas a esse respeito esta pesquisa se fundamenta na Teoria das Representações Sociais, por compreendê-la como estrutura teórica pertinente à realização de uma investigação interessada em captar as representações sociais construídas sobre o processo de transformação social desenhado em decorrência da chegada das TD como um dos fenômenos cheios de meandros conflitantes no desenvolvimento das relações realizadas no cotidiano da escola, na atualidade. Nesse sentido, encontra justificativa em Moscovici (2015) ao afirmar que o senso comum está sendo criado e recriado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado.

Os princípios da Teoria das Representações Sociais (TRS), englobam os processos que envolvem as relações dos sujeitos com os objetos sociais, intencionando atribuir-lhes significados para em seguida compartilhá-los e reproduzi-los, estabelecendo a partir disso, uma comunicação entre estes e o contexto em que estão inseridos.

Para Moscovici (2015, p. 60), na atualidade, as ciências geram representações e, ao passo que as teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, os mundos devem ser duplicados e reproduzidos a um nível mais imediato e acessível, através da aquisição de uma forma e energia próprias, fomentando uma reinterpretação do saber científico. Com base nisso, importa que as Representações Sociais sejam vistas como uma maneira de compreender e comunicar o já sabido, destacando a partir disso o senso comum constituído por um tipo de conhecimento que torna a ciência comum.

Dessa forma, a TRS pode constituir-se como suporte teórico-metodológico valioso para compreender o contexto apresentado no conjunto de relações estabelecidas entre a escola, os atores educativos e os conhecimentos tecnológicos na atualidade, ao oferecer condições para um estudo mais aprofundado acerca dos

processos de ressignificação do pensamento dos indivíduos envolvidos nesse constructo social.

Isso se deve principalmente ao fato dos atores educativos se constituírem enquanto seres pensantes, capazes de interpretar e compreender de um modo muito próprio e baseado no contexto do grupo social do qual fazem parte, os saberes produzidos pela ciência e pela sociedade contemporânea. Nesses termos, a TRS, segundo Rodrigues e Rangel (2013), no campo das ciências humanas e sociais é um importante indicativo de que a produção científica ao chegar aos espaços educativos pode ser transmutada, adquirindo novas nuances.

A escolha da fundamentação teórica desta pesquisa, alinha-se com a minha motivação acadêmica para o desenvolvimento das investigações acerca dos processos educativos desenvolvidos no cotidiano da escola, em consonância com o aprofundamento das análises científicas sobre as questões educacionais propostas pela Linha de Pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Essa linha de pesquisa tem como finalidade principal apontar concepções norteadoras das investigações relacionadas aos saberes escolares e à formação do educador como elementos relevantes para a compreensão dos processos desenvolvidos com fins educacionais, articulados com a história de constituição das instituições formadoras e da profissão docente e, principalmente, com os estudos aprofundados acerca da TRS nas relações pedagógicas e nas práticas educativas desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais, espaço de investigações científicas relacionadas com a perspectiva psicossocial das representações sociais, dando ênfase à educação.

Todos os aspectos relacionados até aqui justificam a pertinência desta pesquisa, pois, ao considerarmos os saberes a serem desenvolvidos nas escolas de Ensino Fundamental, pretendemos buscar elementos que colaborem com o entendimento sobre as concepções dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica a respeito da influência das TD em um cenário de mudança e incerteza apresentado como um dos desafios da chamada sociedade da informação (Imbernón, 2011).

Destacamos ser essa uma questão relacionada diretamente às inquietações como autora desse projeto de pesquisa, identificada como um sujeito social em busca da compreensão e transformação com outros sujeitos, da realidade social na qual está inserida.

Nesse aspecto, enfatizamos o caráter profissional que parte das experiências como professora de adolescentes, os nascidos na era digital e conhecidos como nativos digitais (todos os nascidos depois de 1980, quando as TD chegaram on-line), o que proporciona a percepção de um contexto de mudanças na relação pedagógica e nos meios de compartilhar informações, saberes e conhecimentos surgidos no curso das interações entre a pesquisadora e os demais atores educativos no cotidiano da escola.

Enquanto professora⁷ desses nativos digitais, tenho a percepção de que grande parte dos estudantes têm uma certa familiaridade e destreza no uso de celulares smartphones, tablets e demais acessórios relacionados ao uso desses recursos (fones de ouvido, cartões de memória, chips etc.) em suas interações cotidianas dentro e fora da escola. Há, porém, a necessidade de se destacar, a realidade da escola pública, na qual observa-se diversos perfis de estudantes: os possuidores desses aparatos com regular disponibilidade de Internet, os possuidores de aparatos mais simples e sem acesso à rede mundial de computadores e aqueles que não possuem nenhum desses recursos, ou por falta de condições, ou por restrições de uso na escola por parte dos familiares. Esses perfis não impedem, porém, as interações desses últimos com tais tecnologias pois eles podem compartilhar entre si, por exemplo, o acesso a jogos e às redes sociais.

Caminhando na contramão dessa facilidade de imersão no mundo das novas tecnologias pelos nativos digitais, estão muitos profissionais da escola, dentre eles os diretores, coordenadores e professores – eu me incluo, aqui – na condição de imigrantes digitais, ou seja, “aprenderam tarde na vida a mandar e-mails e usar as redes sociais” (Palfrey; Gasser, 2011, p. 13).

Esses profissionais, geralmente apresentam dificuldades diversas de inserir, usar e/ou adequar os aparatos e recursos digitais às suas práticas, sendo muitas vezes necessário recorrer à ajuda daqueles colegas de trabalho que, de alguma forma, já estão mais avançados no processo de apropriação dos conhecimentos para o uso dos recursos digitais no desenvolvimento de suas aulas e atividades pedagógicas, ou até dos próprios familiares e pessoas do seu convívio doméstico para

⁷ O uso da primeira pessoa nesses parágrafos explica-se por entendermos a importância de trazer para as discussões que fundamentam a investigação, parte da experiência pessoal relacionada ao campo que está sendo pesquisado e, de certa forma, como experiência relevante na elaboração das questões aqui discutidas.

conseguir realizar atividades que requerem a inclusão dessas tecnologias no desenvolvimento de diversos processos educativos e no aprimoramento da relação pedagógica desenvolvida na escola.

Postic (1990), autor pioneiro no estudo da relação pedagógica, nos chama a atenção para o fato de que a relação pedagógica não pode se limitar à mera transmissão do saber, mas deve, antes de tudo, preocupar-se com o encontro entre as pessoas e de como esse encontro pode gerar a possibilidade de troca em diversos âmbitos entre os sujeitos, o que deve levar em consideração as interações entre estes sujeitos e o saber, a cultura e demais relações que se processam no seio da sociedade em que vivem e atuam.

Para Oliveira (2019, p. 16), “a relação pedagógica é antes de tudo uma relação social em que os sujeitos envolvidos possuem ideias próprias adquiridas em seus grupos de pertença, confrontadas, muitas vezes, por visões de mundo e teorias diferentes das suas”. Assim, entende-se que a relação pedagógica vai para além dos aspectos cognitivos e comportamentais das relações que se estabelecem no cotidiano da escola, alcançando os níveis que ultrapassam a concepção de que se deve focar apenas em um vínculo orientado para a prática e as dimensões que envolvem o ensino e a aprendizagem, devendo alcançar também o campo relacional das emoções e afetos.

A esse respeito, Cordeiro (2011) destaca que essa visão se torna mais perceptível quando analisamos, por exemplo, o ponto de vista dos estudantes, que chegam a considerar essas dimensões das emoções e dos afetos como mais relevantes e significativas do que aquilo que a escola formalmente se propõe a cumprir, em termos do ensino e da aprendizagem do conjunto de saberes curriculares.

Na contramão da preocupação com os aspectos relacionais e afetivos que circundam a relação pedagógica, é comum na atualidade a associação feita entre o uso das TD e ideia de inovação, mudança e transformação na educação, sendo vistas como potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem. Também são vistas por muitos como principal meio de garantir a “qualidade do ensino”, baseada principalmente no pensamento das teorias que defendem os princípios da sociedade globalizada. De acordo com Nóvoa e Alvin (2021), essas tecnologias fazem parte de um cenário que se fundamenta principalmente nas tendências de privatização reforçadas pelos gigantes do digital, que têm se apresentado na atualidade como os “salvadores” da educação pública.

Percebemos que isso se configura como um dos tantos conflitos no processo de integração, inclusão/inserção das tecnologias no contexto escolar. O panorama de desenvolvimento e implantação de políticas públicas educacionais no Brasil vem sendo formulado e orientado pelo que Freitas (2014) chama de “reformadores empresariais da educação”.

Esses ditos reformadores agem na defesa de uma agenda para a educação na atualidade “requeitando” os ideais escolanovistas, trazendo apenas novos níveis de exigência tecnológica e de controle social com aparência de “inovação” no seio da instituição escolar, mas fica claro tratar-se apenas de mais uma das tentativas de se adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza.

Percebe-se a partir daí um esforço para incutir na mentalidade social, através de meios diversos, que esse é um caminho inevitável, rumo à modernidade, à modernização da educação e, portanto da sociedade. Para Demarchi (2023), isso corresponde principalmente aos interesses dos grandes grupos empresariais da educação, no sentido de diversificar os produtos ofertados para as classes mais baixas.

Na esteira desse intenso processo de captura da educação pelo mercado, tem crescido a quantidade de oferta de “soluções educacionais” vendidas por grupos financeiros ligados à produção de materiais didáticos como antídotos para a tão falada crise na educação. No entanto, a aceitação a esses salvadores métodos e teorias não é acompanhada de criticidade sobre o que vem junto desses pacotes (Demarchi, 2023, p. 77).

No Brasil, muitas organizações, institutos e centros de pesquisa partem das iniciativas de grupos empresariais, interessados em adaptar a escola às demandas e necessidades do mercado capitalista e, numa busca inicial sobre como se configuram esses aspectos no processo de inclusão tecnológica, percebe-se que ele não ocorre de maneira diferente. Essas associações sem fins lucrativos, apoiadas por Movimentos como o Todos pela Educação, além de grandes empresas e institutos a elas ligados, atuam no apoio à formulação de políticas públicas voltadas para a implantação e uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação. Defendem que o uso das TD pode apoiar o trabalho dos educadores quanto ao ensino, motivação e personalização da aprendizagem.

Muitas destas organizações e associações podem ser facilmente acessadas nos sites e blogs da internet ao se incluir nos principais buscadores da rede mundial

de computadores descritores como “políticas de tecnologia na educação brasileira” e “diretrizes para uso das TD na educação” ao que aparecem diversos documentos e propostas. Numa breve leitura do conteúdo orientado por tais organizações, percebemos que o discurso que caracteriza a maior parte delas é o de instituições sem fins lucrativos, independentes e apartidárias e que têm entre seus principais objetivos, o estímulo à inovação tecnológica como meio de melhoria das oportunidades de aprendizado na escola.

Não é raro encontrar entre essas associações a defesa do papel dos professores como empreendedores e desenvolvedores aptos a resolver os desafios de aprendizagem e a projetar produtos que envolvam e melhorem os resultados dos estudantes, focando principalmente na competência profissional capaz de alcançar resultados de aprendizagem rápidos e com centralidade no uso da tecnologia.

Essas organizações acabam trabalhando para o fortalecimento de discursos que apelam para a implantação de um neotecnicismo na educação, caminhando na direção das problematizações trazidas a esse respeito por Pinto e Nascimento (2010), que discutem que a emergência do pensamento neoliberal na educação encontra fundamento na ideia de só ser possível operar melhorias na escola quando a centralidade é dada para o aparelhamento tecnológico e metodológico, com um direcionamento da formação dos estudantes assentada nos requisitos do atual sistema produtivo. Acredita-se ser essa a base suficiente para que os estudantes possam interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.

Na busca por uma compreensão mais aprofundada desse panorama, ao destacarmos o uso e inserção das TD na escola como objeto dessa pesquisa, pretendemos uma reflexão acerca do contexto de uso destas, partindo de um entendimento de que no seu uso pedagógico as resistências se apresentam de modos diversos pelos atores educativos e que os conflitos instaurados perpassam por compreender sua verdadeira função, seus limites e possibilidades na relação pedagógica.

Intencionamos, a partir disso, apreender como estes sujeitos pensam a conexão destes recursos e instrumentos tecnológicos digitais na criação e potencialização dos processos implicados no seu desenvolvimento social, como estão camuflados e em quais aspectos nem sequer são percebidos.

Interessa a percepção e constituição desse objeto, baseando-nos em Sá (1998)

a despeito da busca das representações sociais de um sujeito, no caso aqui os atores educativos, imbricados na relação simultânea entre sujeito e objeto da representação a ser estudada. Seguindo os passos orientadores da formulação dos elementos principais na pesquisa, conduzimos a investigação na direção de discutir os efeitos da inserção e uso das TD na escola e sobre quais apropriações se fazem necessárias ao desenvolvimento da relação pedagógica nesse contexto específico.

Ainda baseando-se em Sá (1998), fundamos a natureza da nossa pesquisa com base na decisão de centrarmos a investigação dos possíveis confronto entre o discurso sedutor da existência de neutralidade dessas tecnologias no processo educativo em um mundo que vai se configurando cada vez mais acelerado, com acesso facilitado à informação e uma visão mais crítica de pesquisadores do campo educacional ao trazerem a concepção de que essas tecnologias não se configuram como soluções “prontas-a-usar” (Nóvoa; Alvin, 2021).

Entendemos que utilizar TD no cotidiano escolar faz parte de uma demanda social da atualidade que requer mudanças na escola e no processo educativo, mudanças nas relações e interações realizadas na escola, na formação docente, requer novos modos e jeitos para o fazer pedagógico e para a aprendizagem. Essas mudanças, porém, podem encontrar ou não resistências e, segundo Moscovici (2015), a resistência à mudança é uma atitude natural nas sociedades em mudança e que, através do conflito e da busca por solução deste, é que transformações da realidade podem realmente acontecer em relação à determinada situação em determinado grupo social.

Para ilustrar bem essa situação, utilizamos como exemplo o contexto de pesquisa realizado pelo criador da TRS, que, ao investigar na década de 1950, áreas têxteis e de mineração na França, que passavam por processos de mudança e modernização industrial, percebeu nas suas tentativas de detectar situações de resistência e de superação destas que:

Nesse microcosmo, descobri que a resistência à mudança não era o problema. Também observei que se uma mudança, em uma comunidade, acontece, é porque uma minoria ou várias minorias são capazes de manter um conflito e negociar uma solução para esse conflito, em relação ao poder que elas encontram e porque elas são capazes de levar a população à frente (Moscovici, 2015, p. 351).

É fundamental refletir acerca do que dizem os especialistas e estudiosos da educação sobre as TD e as potencialidades que elas podem ou não trazer para o

processo educativo, estabelecendo comparativos com outras tecnologias utilizadas como meios e recursos pedagógicos, a exemplo do livro, do livro didático, do quadro, dos mapas, dos projetores de imagem, da televisão ao serem incorporados ao trabalho desenvolvido na escola, como foram utilizados, como se alinham aos objetivos pedagógicos, discutindo principalmente o seu lugar como suporte às intenções educativas.

A integração de tais aparatos na escola são, segundo Lévy (2010), parte da transformação social nas sociedades modernas, na qual os “equilíbrios são frágeis” e favorecedores do surgimento e/ou transformação das representações e imagens que se têm desses instrumentos tecnológicos. É nesse sentido que o autor destaca ainda as estratégias relacionadas ao uso de TD na escola e em vários outros setores da sociedade como um campo aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado.

Lévy (2010) discute esse campo conflituoso e propício a resistências com base nos valores que estão impregnados nas sociedades em relação às antigas e novas técnicas que vão surgindo e sendo incorporadas no cotidiano das pessoas e a respeito disso ele faz a seguinte provocação:

[...] Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isto porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) o constituem em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras. Não percebe que sua forma de pensar, de comunicar-se com seus semelhantes [...] são condicionadas por processos materiais (Lévy, 2010, p. 15).

A partir disso, entendemos que a escola deve ser pensada enquanto espaço em que se observa e problematiza os movimentos que resistem, experimentam e refletem sobre o conhecimento novo, buscando-se conhecer o conhecimento que já foi criado como característica da teoria do conhecimento sendo posta em prática (Freire; Guimarães, 2021). Como espaço propício à mudança e transformação, sem deixar de fazer o seu trabalho sistemático, a escola deve “aceitar revolucionar-se, em função da existência crescente de outros instrumentos, que necessariamente não fariam ou não fazem o trabalho que ela faz, mas sem os quais a escola prejudica o seu trabalho sistemático” (Freire; Guimarães, 2021, p. 48).

Ao direcionarmos a problematização da nossa pesquisa para a possibilidade de identificar a existência ou não de um campo de possíveis confrontos, conflitos e resistências ao uso e inserção das tecnologias na escola, passa a ser importante que compreendamos como se constitui o entendimento da operação desse confronto e em

que bases ele se estabelece nas relações sociais.

Antes de tudo, entende-se haver a necessidade de se contextualizar dentro do processo das discussões aqui pretendidas o significado do termo confronto, o qual apresenta uma diversidade de concepções a depender da área ou teoria a que se pretende direcionar uma investigação acadêmico-científica.

Aqui, pela ausência de uma definição própria dentro dos conceitos e categorias relacionados diretamente à Psicologia Social, recorre-se a uma explicação baseada na etimologia do termo confronto: derivação regressiva de confrontar (con- + fronte + -ar), definindo-se como pôr ou colocar-se frente a frente, fazer comparação de características, diferenças ou semelhanças entre duas ou mais coisas, ato ou efeito de confrontar (Confronto, 2023).

Tal definição corresponde à ideia de debate e corrobora o entendimento de que um objeto não possui uma característica única, nem mesmo uma compreensão única a seu respeito sendo por isso passível de críticas e de discussões que o colocam em perspectiva, sujeito a análises divergentes, colocando-o numa posição distante da ideia da existência de uma visão peremptória acerca deste.

Destarte, entende-se haver um confronto de ideias como elemento principal na operação das mudanças necessárias na escola ao se deparar com um contexto no qual a superação dos desafios postos em relação ao uso e inserção das TD se tornam um enfrentamento inevitável, afinal de contas, “é o confronto de ideias, perspectivas, conceitos e teorias que possibilita a mudança de pensamento, as reconsiderações, as complexificações do pensamento, e não a sua imobilidade” (Maiorga et al., 2012, p. 249).

Além disso, pensar na escola enquanto espaço analógico, com práticas majoritariamente analógicas, conflitantes com as práticas que envolvem as TD, num campo quase totalmente desconhecido ao prescindir de habilidades detentoras de um certo domínio por parte dos atores educativos, faz com que tenhamos os interessados por esse campo um confronto de visões sobre o objeto aqui investigado.

A discussão em torno do confronto entre os autores que pesquisam a educação e seus processos de maneira mais crítica e autores e pesquisadores interessados em trazer para o meio educacional as experiências de tecnologização que atendam aos interesses do capital, permite uma ampliação o entendimento de como essas visões chegam no espaço escolar.

De um lado, temos visões como a de Nóvoa (2022, p. 26), que afirma ser

impossível negar a existência do digital e das *learning sciences*⁸ como centrais na evolução da escola, mas enfatiza que essas abordagens “devem estar ao serviço de uma transformação do modelo escolar que não diminua, mas antes reforce, a educação como bem público, como bem comum”. Por outro lado, temos por parte de certos grupos e autores o apelo a uma educação escolar pensada e ofertada com base na visão da escola como reprodutora das práticas de produtividade industrial, uma escola que passa a ser gestada na direção de

difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (Freitas, 2011 apud Freitas, 2014, p. 1088).

Baseando-nos nessa discussão, a investigação acerca do desenvolvimento da relação pedagógica mediada pelo uso e inserção da tecnologia digital no cotidiano escolar passa primeiro por compreender como estão sendo interpretadas as experiências que partem das relações que se estabelecem a partir da utilização dos aparatos e recursos tecnológicos digitais na escola. Leva-se em conta que as representações a esse respeito, segundo Jodelet (2015, p. 63), podem ser apreendidas “nos contextos institucionais e práticas concretas, através do discurso dos diferentes atores”. Baseada nisso, esta pesquisa se orienta a partir da seguinte problemática: ao presumirmos que haja muitas tensões provenientes dos confrontos, resistências, limites e desafios apresentados quanto ao uso dessas tecnologias e de como estão inseridas no contexto escolar, como os atores educativos percebem as tecnologias digitais na escola? Conseguem vê-las inseridas na relação pedagógica cotidiana?

Essas questões levam a outras importantes problematizações, na tentativa de buscar um melhor aprofundamento de como vai se constituindo esse processo: que resultados têm apresentado as pesquisas realizadas sobre as tecnologias digitais na escola? O que representa para cada ator educativo a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar? Quais indícios de representações sociais emergem acerca das relações (de saber, interpessoais e afetivas) desenvolvidas pelos atores educativos no uso das tecnologias digitais nas práticas cotidianas? De que forma os atores

⁸ As ciências da aprendizagem são um campo interdisciplinar que trabalha para aprofundar a compreensão teórica científica, humanística e crítica da aprendizagem, bem como para se engajar no design e na implementação de inovações de aprendizagem e no aprimoramento de metodologias instrucionais. Fonte: Colaboradores da Wikipedia, "Learning sciences".

educativos percebem a inserção e uso das tecnologias digitais na escola ao considerar o cenário imposto pela pandemia de Covid-19?

Na tentativa de apreensão de como se processa o conjunto das relações estabelecidas entre os atores educativos e o processo de integração/inserção das tecnologias digitais no desenvolvimento da relação pedagógica, essa pesquisa apresenta os objetivos como importantes elementos desta dissertação e referenciados por Larocca et al. (2005) como uma das formas de delimitação do problema investigado. Assim, os objetivos da pesquisa visam:

Objetivo geral:

– Apreender as representações sociais compartilhadas pelos atores educativos a respeito da inserção e do uso das tecnologias digitais na escola municipal UEB Professor Nascimento de Moraes/São Luís-MA.

Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, elencamos como objetivos específicos:

- Proceder um inventário das produções em torno da temática das tecnologias digitais na escola;
- Destacar os significados atribuídos às tecnologias digitais na relação pedagógica por cada ator educativo da escola;
- Apontar achados de representações sociais construídas a respeito das relações (de saber, interpessoais e afetivas) desenvolvidas entre os atores educativos a partir do uso das tecnologias digitais na escola;
- Apreender as percepções dos atores educativos acerca do contexto de uso das tecnologias digitais na relação pedagógica.
- Analisar como os atores educativos percebem a inserção e o uso pedagógico das tecnologias digitais na escola antes e depois da pandemia de Covid-19.

1.3 As Representações Sociais: relações com o objeto e os sujeitos da investigação

Os atores educativos precisam estar em constante preparação para as mudanças ocorridas na sociedade, é esperado que se adaptem e aprimorem sua prática, de modo a corresponder às necessidades educativas do mundo contemporâneo. O desenho desse novo cenário educativo, onde a escola se vê “obrigada” a corresponder aos modelos da sociedade contemporânea, fomenta a urgência em se pensar novas estratégias e práticas que correspondam às necessidades de adquirir competências no que tange aos conhecimentos relacionados ao digital tanto pelos professores quanto pelos estudantes, pois é certo que:

[...] nos últimos anos, a aceleração do desenvolvimento tecnológico tornou inevitável o confronto da escola com a cultura digital, em função do modo como esta afeta a interação entre as pessoas, os processos de comunicação e a produção e a transmissão de conhecimento. Em suma, a relevância social da instituição escolar dependerá, em grande medida, de sua capacidade de se reinventar diante da mudança de era que vivemos (Silva; Camargo, 2015, p. 173).

É justamente na busca por adaptar-se à realidade e ao contexto que cerca o conjunto de interações realizadas na escola pelos atores educativos, que as representações sociais se desenham como referencial teórico-metodológico capaz de ampliar a compreensão da realidade que se desenha em torno do uso e apropriação que se faz das TD no desenvolvimento do trabalho realizado no cotidiano da escola. É fundamental que se compreenda as relações com a realidade e com o cotidiano para dar sentido às representações que vão se construindo em torno dos objetos sociais.

Essa realidade constituída pelo cotidiano ou mundo vivido são, segundo Jovchelovitch (2011), fonte fundamental de conhecimento e os saberes que nele se originam são elaborados pelo ‘pensamento natural’ descrito por Moscovici como o pensar que elabora as representações sociais.

São diversas as razões que levam os grupos a elaborarem essas representações e segundo Bonfim (2007), nem sempre as pessoas agem por razões lógicas e racionais no cotidiano, mas são muitas vezes movidas por razões afetivas, míticas, religiosas, dentre outras, que vão se formando no convívio social.

Antes de tudo, para compreendermos o processo de constituição das

Representações Sociais dos sujeitos, é importante entender como surge essa teoria e como ela busca ampliar o entendimento sobre as relações dos sujeitos com os objetos sociais, intencionando atribuir-lhes significados para em seguida compartilhá-los e reproduzi-los, estabelecendo a partir disso, uma comunicação horizontal entre os sujeitos sociais e objetos, e o contexto em que estão inseridos.

O termo Representação social foi utilizado de maneira sistemática por Serge Moscovici em sua obra *La Psychanalyse: son image et son public*, tendo sua primeira edição em 1961. Ao buscar uma redefinição para os conceitos e problemas da Psicologia Social, ele inicia seus estudos resgatando, segundo Sá (1996, p. 38), “um conceito perdido”, quando começa a enfatizar a importância do termo “social” ser utilizado para qualificar melhor a dinâmica das representações, que para ele devem concentrar-se em explicar a mudança, o dinamismo existente nas interações entre os indivíduos e os grupos dos quais fazem parte, e nas interpretações desses indivíduos e grupos ao tentar compreender o mundo que os cerca.

Isso corrobora a percepção de que, na busca por representar imagetivamente os conhecimentos historicamente construídos na sociedade, os grupos vão interagindo e compartilhando suas ideias e opiniões dentro de um determinado contexto, criando representações sociais que favorecem a sua interpretação acerca de si e do próprio mundo à sua volta, conferindo neste sentido, uma significação para ele.

Partindo dessa ideia, percebemos que as mudanças que têm acontecido no contexto escolar e no meio que o circunda demonstram a necessidade da compreensão de mundo a partir das interações emergentes no campo educacional na atualidade. O uso pedagógico e apropriação dos meios tecnológicos digitais pelos atores educativos são por si só uma das elaborações que circundam as interações dos sujeitos numa escola que se configura permeada de transformações e também de conflitos acerca do que pode ou não trazer mudanças com efetivo significado para a construção da aprendizagem.

Essas representações vão colaborar com a elaboração do comportamento dos grupos, na forma como eles vão construindo as suas opiniões, crenças e valores e baseando-se naquilo que vão vivenciando e experienciando no mundo.

Ao substituir os objetos de representação coletiva pela ciência social, como forma de compreender melhor o contexto contemporâneo, Moscovici (2015) propõe uma reinterpretação do saber científico, em que as representações sociais sejam

vistas como uma maneira de compreender e comunicar o que já sabemos, destacando a partir disso que o senso comum se constitui em um tipo de conhecimento que torna a ciência comum, pois,

[...] Na medida em que as teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, os mundos devem ser duplicados e reproduzidos a um nível mais imediato e acessível, através da aquisição de uma forma e energia próprias. Com outras palavras, são transferidos a um mundo consensual, circunscrito e re-apresentado. A ciência era antes baseada no senso comum; mas agora o senso comum é a ciência tornada comum (Moscovici, 2015, p. 60).

Dessa forma, há uma ressignificação do pensamento dos indivíduos na sociedade, onde não se refuta que o sujeito comum possa constituir-se em um ser pensante, que é capaz de interpretar e compreender de um modo muito próprio e baseado no contexto do grupo social do qual faz parte, o saber produzido pela ciência. Sendo que investigar como comunidades diferentes, em diferentes contextos e com diferentes padrões culturais constroem o saber sobre o mundo é, segundo Rodrigues e Rangel (2013), uma das questões centrais para a Teoria das Representações Sociais.

Os mecanismos formadores da TRS, são os processos que geram as representações sociais, a saber: a objetivação e a ancoragem. O primeiro diz respeito ao entendimento de se materializar uma ideia, torná-la quase palpável, ao se estabelecer comparações entre o que conhecemos e o que é apenas uma abstração. Já o processo de ancoragem consiste na classificação, denominação dos objetos e/ou ideias buscando trazê-los a um contexto compreensível. Assim, segundo Moscovici (2015, p. 78), a ancoragem e objetivação vão tornar o não familiar em algo familiar a partir da nossa memória, pois elas são maneiras de lidar com a memória e dessa dependemos, para criar as nossas representações sociais.

Além dos mecanismos formadores, outros elementos estruturantes das representações sociais que podemos destacar de acordo com Sá (1996) citando Moscovici, são:

- As dimensões do contexto social
 - a informação, que se “refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social, a atitude e o campo de representação” (Moscovici, 1976 apud Sá, 1996, p. 31).
 - o campo de representação, que “remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto

da representação” (p. 31).

– a atitude, que “termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (p. 31).

- Os tipos de representação

– hegemônicas, quando “podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado – um partido, cidade ou nação – sem terem sido produzidas pelo grupo” (p. 39).

– emancipadas, “são a consequência da circulação do conhecimento e das ideias pertencentes a subgrupos que se encontram em contato mais ou menos estreito. Cada subgrupo cria sua própria versão e a partilha com os outros” (p. 40).

– polêmicas. “representações geradas no curso de conflitos sociais, de controvérsias sociais, e a sociedade como um todo não as compartilha. Elas são determinadas por relações antagônicas entre seus membros e orientadas para serem mutuamente exclusivas” (p. 40).

- As funções das representações a partir de Sá, citando Abric:

– do saber, que “permitem compreender e explicar a realidade [...], permitem aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles” (Abric, 1994 apud Sá, 1996, p. 44).

– identitárias, que “definem a identidade e permitem a salvaguarda dos grupos” (p. 44).

– de orientação, que “guiam os comportamentos e as práticas [...], intervêm diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim a priori o tipo de relações pertinentes para o sujeito” (p. 44).

– justificatórias, que aos atores sociais “permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos [...] suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes” (p. 44).

O conceito central da TRS é baseado na construção do significado de um objeto por sujeitos sociais que reproduzem e compartilham esse significado, criando assim um modo particular de comunicação, partindo do senso comum.

Desse modo, percebe-se a necessidade no âmbito da prática educativa de construir significados em torno dos objetos sociais relacionados aos conhecimentos que colaboram com o desenvolvimento desse processo. Nesse sentido, ao buscar entender a construção dos significados que as TD representam no cotidiano da escola, partimos da necessidade inicial de denominá-las, para a partir daí, avaliar sua

importância e suas relações com outros conhecimentos do campo pedagógico, objetivando que a representação social dessa ideia leve a uma reflexão e a um melhor entendimento do processo educativo e da necessidade de aplicar esses conhecimentos nas práticas desenvolvidas na escola.

Para Morera et al. (2015), a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade, que dirige as relações dos indivíduos com seu entorno físico e social, já que determina seus comportamentos, condutas e práticas. Dessa forma, é pertinente que se fomente discussões sobre a importância dos usos e apropriações das TD e como isso pode interferir qualitativamente no fazer pedagógico, o que possibilitará reflexões sobre as atitudes e atributos surgidos a partir da representação do uso pedagógico da tecnologia digital e de que forma pode interferir na realidade educacional em que os atores educativos atuam.

Os dilemas e problemas que se avolumaram com o surgimento da pandemia de Covid-19, vieram corroborar outros problemas até então considerados os principais dificultadores do processo de inclusão dos saberes necessários às apropriações e usos das TD na escola pública, principalmente pelo fato desta encontrar-se, em pleno século XXI, quase que totalmente desaparelhada do ponto de vista digital. Esse aspecto faz com que as representações sociais em suas dimensões – atitude, informação e campo das representações – colaborem para o entendimento dos aspectos morfológicos do processo que consubstancia a relação pedagógica que se constrói ao se levar em consideração essas questões.

Na intenção de perceber o caminho de construção individual e coletiva dos processos de representação social pelos atores educativos, surgem diversos questionamentos sobre a estruturação dessas práticas, sobre quais metodologias, quais recursos e ferramentas compreendem o bojo de formação dos conhecimentos sobre o uso das TD e em que medida eles são importantes para o desenvolvimento de uma relação pedagógica que envolva esses conhecimentos, e como esses, inseridos em determinados contextos, podem se configurar como elemento de transformação dessa relação.

Ao se pensar a escola como um dos importantes espaços de construção das respostas para tais inquietações, teóricos como Imbernón (2011) afirmam que a reestruturação necessária à mudança dos processos envolvidos na relação pedagógica passa, principalmente, pelo processo de inovação da prática docente, em que se busque fazer essa transformação a partir do envolvimento e do

desenvolvimento dos sujeitos que vivem e refletem, constantemente, sobre o seu fazer pedagógico, representando um coletivo específico que vai construindo saberes a partir da troca de conhecimentos. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 22) afirma que:

[...] uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas. Mas esses processos precisam de uma mudança nas estruturas profissionais e sociais. Precisam contar com o apoio interno da instituição e com o apoio da comunidade que envolve a instituição.

Assim, ao investigar o profissional docente como um dos principais atores desse processo, o caminho da investigação leva a questionamentos que se interessam em saber se estes docentes estão “convertidos” em profissionais preocupados em apenas aplicar as inovações prescritas por outros especialistas ou se estes desenvolvem-se como profissionais críticos, orientando-se dentro das dimensões do contexto social, a fim de efetivar a organização dos seus conhecimentos a respeito dos saberes oriundos da cultura digital; se são profissionais focados na construção de um processo dinâmico e centrado na escola baseado na colaboração e nas trocas informais entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa comunicação entre os atores educativos ao partilharem conhecimentos desenvolvidos em suas experiências individuais e/ou grupais sobre as TD, colabora, primordialmente, com o processo de estudos das representações sociais como finalidade de compreensão deste, à medida que a comunicação é um fenômeno que determina tais representações.

Para Moscovici (2015), o centro da TRS é a comunicação, pois ela representa um importante elo entre a psicologia humana, as questões sociais e culturais contemporâneas. Para ele, as representações não podem ser criadas apenas através de crenças ou conhecimentos acessíveis. Nesse sentido, sobre as finalidades das representações, Moscovici (2015, p. 208) nos diz que:

[...] Ao contrário, elas são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas nos cursos das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos. Nesse processo, as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicadas à vida cotidiana, do mesmo modo que as expressões linguísticas são acessíveis a todos.

Esse aspecto favorece o compartilhamento da realidade e contribui com o desenvolvimento de uma identidade comum aos sujeitos, que se colocam assim, como

agentes na construção do próprio conhecimento, na busca por autonomia, a despeito de todas as barreiras e dificuldades que podem se apresentar em um cenário de mudanças e incertezas como o do mundo atual.

Cenário no qual os sujeitos podem se tornar capazes de ressignificar a relação pedagógica por meio da construção dos conhecimentos necessários à inovação da prática educativa em uma interação que privilegia o diálogo e abre caminhos para a construção conjunta de saberes, entre os quais as novas formas de desenvolvimento das interações realizadas no cotidiano escolar, objetivando alcançar determinados fins educativos por meio das TD na educação.

Nessa ótica, Freire (1996) destaca a importância da comunicação e do diálogo nessa construção, quando diz que o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como não conclusão em permanente movimento na história.

Para desenvolver sua prática educativa no mundo digital, os professores precisam estar em um constante processo de formação buscando encontrar meios de articular os conhecimentos (conteúdos) curriculares às metodologias a serem aplicadas em sala de aula de forma criativa e inovadora. Essa necessidade torna-se uma problemática à medida que os estudantes passam a ter cada vez mais contato em seu dia a dia com tecnologias altamente atrativas como, jogos, aplicativos e plataformas digitais diversas, e sobre as quais exercem certo domínio, principalmente devido a sua posição como nativos digitais, favorecendo sua fácil interação com esses meios, o que não é suficiente para garantir a aprendizagem e a retenção de informações necessárias ao seu desenvolvimento educacional.

Em contrapartida, os professores ainda se encontram na posição de imigrantes digitais, pessoas que aprenderam mais tarde na vida a mandar e-mails e usar as redes sociais, na docência por demais baseada nas formas mais analógicas e tradicionais de interação, o que acaba sendo um complicador no desenvolvimento de meios para inserir as tecnologias em sua prática de sala de aula, principalmente, quando o contexto é de um mundo digital que possibilita o uso das TD como forma de ampliação do universo cultural dos estudantes dentro e fora da escola. Nessa direção, é importante salientar que:

[...] O mundo digital oferece novas oportunidades para aqueles que sabem aproveitá-las. Essas oportunidades possibilitam novas formas de criatividade, aprendizagem, empreendimento e inovação. [...] A questão mais difícil surge quando você percebe que o acesso às tecnologias não é suficiente. Os jovens

precisam desenvolver uma alfabetização digital – habilidades para navegar neste mundo complicado e híbrido em que seus pares estão crescendo (Palfrey; Gasser, 2011, p. 24).

A preocupação dos atores educativos em apropriar-se de saberes e conhecimentos para o contexto digital leva à busca por compreender como estes se configuram e geram demandas nesse campo tanto por parte dos professores, como dos coordenadores e diretores em como trazer esse conhecimento novo para o seu universo familiar em consonância com o entendimento e experiências dos estudantes com as TD; o que, em termos de representação social, ajuda a construir um dos seus principais processos – a ancoragem – a prática de se estabelecer comparações com as experiências que já se tem, com o que já se conhece, a fim de produzir um saber cotidiano.

Na relação estabelecida entre os sujeitos e as TD, a necessidade de compreender esse objeto partindo da ideia de não familiaridade, deve colaborar com as formulações que vão reproduzi-lo com base na imagem, na ideia que se tem dele, uma materialização que consiste, em representações sociais, no processo de objetivação no qual, segundo Bonfim (2007), a imagem de um conceito torna-se uma representação, um elemento da realidade que adquire existência como objeto, passando assim a ser o que eles próprios significam.

Os processos, em que os sujeitos vão fazendo elaborações que partem da necessidade de se ajustar às novidades do mundo contemporâneo para desenvolverem suas práticas são, segundo Jodelet (2001), aspectos comprobatórios de que as pessoas precisam estar informadas sobre o mundo que as cerca, necessitam se ajustar a ele, saber como se comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que este mundo apresenta.

Esse interesse por conhecimentos muito particulares conduz os atores educativos a elaborarem comportamentos (práticas), baseadas pois, na comunicação entre todos os indivíduos inseridos no contexto social de aprendizagem, o que por sua vez pode oportunizar, através da investigação das finalidades próprias das representações sociais, a compreensão das funções representativas construídas por eles a respeito do uso das TD na escola e suas principais implicações na relação pedagógica.

Na tessitura dessa relação pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar, é mister lançarmos um olhar sobre como essa relação vai se construindo entre os

sujeitos em torno do objeto, como essa troca intersubjetiva, permeada de afetos vai interferindo na escolha e na forma como os objetos são usados (Pombo-de-Barros; Arruda, 2010).

De acordo com as autoras, os afetos, identificações e diferenciações movem os sujeitos na direção de compreender a realidade que o cerca, destacando que os processos afetivos partem da preocupação de mantermos a inteireza do Eu, colaborando com a conservação do grupo social com o qual tem identificação. Sendo os afetos uma das formas de trazer o “novo”, o desconhecido para o campo da familiaridade, ao que se recorre às representações sociais.

Dessa forma os afetos, dentro da perspectiva de que a relação pedagógica se dá enquanto interação entre sujeitos e cada um deles com sua particularidade, sua subjetividade e, segundo Pombo-de-Barros e Arruda (2010, p. 353), “constituído em múltiplas dimensões e relações, sendo, portanto, dinâmico, histórico e coprodutor da realidade”.

Compreender a repercussão dos afetos nas representações sociais de sujeitos que se desenvolvem emocionalmente e criativamente na partilha de novos sentidos (Pombo-de-Barros; Arruda, 2010) colabora com o entendimento acerca de como os atores educativos vão construindo os caminhos de identificação e relacionamento com conhecimentos novos, como vão percebendo sua inserção no cotidiano escolar, como certas novidades vão sendo absorvidas nesse cenário muitas vezes sem muita sistematização, ao contrário, vão chegando, vão ficando, se estabelecendo, como é o caso das tecnologias digitais.

1.4 Organização e estrutura da pesquisa

Obedecendo aos critérios de organização das pesquisas orientados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, esta dissertação inicia-se a partir de sua introdução, a qual configura-se como primeira seção e apresenta entre seus tópicos as motivações para a escolha da pesquisa, as pertinências e os principais alinhamentos da investigação, as representações sociais nas relações objeto/sujeitos da investigação e a estrutura organizacional da pesquisa.

A escola surge na segunda seção como enfoque principal das discussões realizadas e nas elaborações iniciais apresenta-se um breve histórico acerca dos caminhos de inserção das TD na escola, como elas saem do campo meramente

técnico-científico e começam a serem pensadas como meios e recursos no processo educativo. Em seguida, as discussões situam a escola como objeto inserido em um contexto histórico e social permeado por mudanças e incertezas atravessadas pelas transformações operadas tanto nos modelos pensados para ela quanto nas relações desenvolvidas nos seus processos de constituição. E dando continuidade às discussões em torno da escola trazemos um inventário das pesquisas acadêmicas interessadas em investigar os processos que envolvem o uso e inserção das tecnologias digitais na escola.

A terceira seção apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, preocupando-se em não apenas situar o objeto de investigação e seus sujeitos, mas buscando trazer a caracterização destes com base no contexto em que estão inseridos e em como esse contexto influencia as relações desenvolvidas em seu cotidiano, direcionando o olhar para importantes dimensões do estudo das representações sociais. Esta seção delinea a abordagem da pesquisa, bem como expõe os métodos e técnicas utilizadas no processo de coleta de dados. Como pesquisa educacional de caráter etnográfico lança mão de processos de coleta diversos e dentre eles estão a observação participante apoiada pelo uso do caderno de campo, além de instrumentos como os questionários on-line e as entrevistas realizadas com os atores educativos. Finalmente, sistematizam-se os dados coletados com apoio da técnica Análise de conteúdo aliada ao uso do software Atlas.ti no desenvolvimento das etapas de organização, exploração, tratamento e interpretação do material coletado.

Na quarta seção são discutidos os achados de representações sociais dos sujeitos investigados a partir de cinco categorias emergidas das falas, ditos e escritos dos atores educativos envolvidos na pesquisa, às quais dão conta de apresentar, com base nos objetivos traçados, os significados atribuídos às tecnologias digitais, o acesso às TD na escola, as percepções sobre o uso das TD na escola, as TD nas relações interpessoais e as repercussões da pandemia no uso das tecnologias digitais.

2 A ESCOLA COMO CENÁRIO DE MUDANÇAS E INCERTEZAS

Tentar compreender os caminhos e percursos implicados na construção da escola como está configurada nos dias de hoje não é uma tarefa fácil, apesar de ser uma busca necessária para o entendimento de como ela foi se desenvolvendo até a atualidade. Uma escola atravessada por mudanças e incertezas implicadas nos seus modos de ser e fazer e nos modelos entendidos como “ideais” para encaixá-la no contexto das mudanças sociais contemporâneas.

Ao longo da história da escola, o uso de ferramentas e instrumentos a serviço do processo de interação demandado pelo exercício de construção dialógica nas trocas envolvidas na relação pedagógica faz surgir a necessidade de entendermos o papel de tais aparatos na constituição e modernização do espaço escolar, a exemplo das tecnologias digitais.

Daí surgem muitos questionamentos e os pesquisadores da educação passam a buscar meios para compreender como está desenhado esse complexo panorama de transformações no seio da escola, buscam principalmente entender quais as possibilidades, desafios, limites, resistências, confrontos estabelecidos a partir da inserção das TD nos cotidianos e múltiplos contextos de uso dessas tecnologias pelos atores educativos.

À vista disso, analisamos tais aspectos almejando uma compreensão interessada em discutir o entrelaçamento dessas questões no processo de constituição da escola como objeto inserido em um contexto social e histórico, permeado de sentidos e significados, o que nos exige uma reflexão crítica e apurada das relações estabelecidas em seu cotidiano.

2.1 Mudanças pensadas na e para a escola a partir da inserção das TD: breve histórico

Há bastante tempo ouvimos a expressão “sociedade da informação” para fazer referência à nova configuração de mundo global, caracterizado principalmente pelo encurtamento das distâncias e acesso rápido aos acontecimentos ao nosso redor, tendo como suporte principal o uso das TD. A referência a esse termo surge a partir de 1975 quando a OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento

Econômico) estreia essa noção. Já em 1977, a IBM⁹ (International Business Machines Corporation) desenvolveu a primeira campanha publicitária em torno do advento da era da informação (Mattelart, 2002).

Para Mattelart (2000), tudo isso gira em torno de uma coalizão de forças que pensam o futuro a partir da chamada revolução da informação que, embasada no desenvolvimento de Inteligências artificiais sejam capazes de orientar novas práticas de relação entre as chamadas aldeias globais a partir do uso da Internet que, por sua vez, configura-se como a nova rede de acesso público e uma das principais pontes na construção geopolítica do mundo contemporâneo. O crescimento acelerado das redes de informação começa a trazer preocupação no tocante à proteção de dados.

Como resultado dessa preocupação em 1980, depois de um extenso trabalho, o Conselho da Europa adota uma convenção para a proteção dos dados pessoais, estabelecendo que pessoas de qualquer nacionalidade se valessem das garantias e dos direitos enunciados. Em 1987, o Livro Verde estabelece a convergência das Telecomunicações com o Audiovisual e a Informática, sendo o primeiro passo para o ajuste entre os países-membros da União Europeia, preconizando a abolição dos monopólios nacionais e serve de base para diretrizes que construirão o caminho rumo à liberalização, a plena concorrência e ao serviço universal (Mattelart, 2002).

O autor afirma que na construção desse espaço de ampliação do acesso às redes de informação surgem termos como democracia interativa que é representada principalmente pelos projetos de cidades interconectadas, pela desmassificação das mídias, pelo pluralismo e pela flexibilidade. Surge também nesse contexto de democratização as primeiras e fundamentais discussões sobre a necessidade de conectar as escolas nessa rede, dotando-as de equipamentos em tecnologias da informação e da comunicação e sobre o desenvolvimento e a fabricação de programas educacionais de formação de multimídias, assim como a necessidade de formar professores que estejam diretamente envolvidos no desenvolvimento desses programas.

Mattelart (2002) destaca ainda que não faltam exortações que insistem em estimular ativamente a aquisição de conhecimentos e de competências com o fim de transformar a sociedade da informação emergente em uma sociedade do saber. No relatório final encomendado pela Comissão Europeia a um grupo de especialistas de

⁹ Empresa de tecnologia da informação fundada em 1896. Disponível em: <https://tecnoblog.net/sobre/ibm>.

alto nível, exteriores à instituição, sobre a “sociedade europeia da informação para todos” publicado em 1997, destaca-se o estabelecimento de uma rede educativa em tecnologias da informação e da comunicação.

Em março de 2000, em Lisboa, a União Europeia propõe estrategicamente o objetivo de “tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica” (Mattelart, 2002, p. 133), o que, infelizmente, não significou um destaque específico sobre os conteúdos e sobre os usos desse conhecimento tecnológico na escola, a não ser pelo fato de enxergarem a necessidade de uso da Internet pelos professores.

No que se refere ao Brasil, as políticas públicas relacionadas ao uso das tecnologias educacionais estão diretamente ligadas ao conceito de qualidade de ensino partindo do pressuposto que o seu uso em sala de aula amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes quando a LDBEN (Lei nº 9.394/96) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define em seu parágrafo IX do artigo 4º, a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (Brasil, 1996).

No mesmo sentido, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN destaca que é preciso que se estimule a criação de novos métodos didático-pedagógicos, que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar. Isto porque o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania (Brasil, 2013), construindo uma cultura de intersecção dos direitos humanos na escola, em que valorizem o acesso à ciência e a tecnologia como um dos princípios da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) é o mais recente documento curricular do país e encontramos no seu texto a defesa de que se trata de uma proposta que pretende a definição de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com a LDB e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A BNCC destaca a necessidade de desenvolver competências que se relacionam diretamente ao uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais nas

diversas práticas sociais no que tange a compreensão, uso e criação das TD, como destacado na competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

No decorrer da discussão da implementação da BNCC, a incorporação de TD é orientada como uma possibilidade de se repensar os projetos pedagógicos de modo a enxergar as tecnologias como meio (apoio e suporte) no processo de implementação de metodologias ativas e promoção de aprendizagem, sendo vista também como um fim, ao buscar promover o acesso democrático e inclusivo dos estudantes ao mundo digital. Nessa direção, o uso crítico e responsável das TD como uma competência a ser desenvolvida é pensada para o currículo da Educação Básica como uma das formas de despertar interesse e engajamento dos estudantes na atualidade.

Entendemos ser importante lançar um olhar crítico sobre essa tendência de serem construídas políticas e diretrizes educacionais centradas em um currículo que corresponda ao que é priorizado pelo mercado produtivo. Macêdo (2002) afirma que todas as transformações ocorridas a partir de novas tecnologias informacionais vêm alterando nos últimos tempos, a natureza do saber, bem como as formas de produção capitalista.

Esse cenário acaba culminando na ênfase da instituição educativa como desenvolvedora de um currículo centrado na noção de competência, com a finalidade de gerenciar o desempenho final do processo educativo e que, para fazer jus a essas exigências, professores e demais atores educativos precisam fornecer “ao sistema jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (Lyotard, 1998, p. 89 apud Macedo, 2002, p. 132).

É relevante destacar como as visões e interesses baseados no sistema produtivo se chocam constantemente com a realidade das escolas públicas brasileiras, às quais apresentam na atualidade, diversas carências referentes aos recursos e aparatos tecnológicos disponíveis na escola, com fins de operar as modificações necessárias para a inclusão democrática desses meios. Esse panorama traz portanto, inúmeras implicações para o trabalho do profissional docente na mediação do processo de desenvolvimento e apropriação do conhecimento

tecnológico na escola de forma crítica, responsável e cidadã.

Pais (2010, p. 10) destaca que os recursos digitais devem ser vistos nos termos das suas potencialidades educacionais e não como uma garantia de transformações significativas no processo educativo, pois:

[...] a disponibilidade física dos recursos tecnológicos, no meio escolar, por si mesma, não traz nenhuma garantia de ocorrer transformações significativas na educação. Todo entendimento nesse sentido deve ser corrigido para não diminuir a importância do trabalho docente. A história da educação registra o equívoco representado pelo movimento tecnicista, quando se pensou que a técnica pudesse, por si mesma, promover mudanças significativas na escola.

Diante de tais considerações, é imperioso pensar criticamente sobre os contextos delineados pelo momento histórico de mudanças e incertezas nos caminhos que se desenham no entorno do uso das TD na escola, desde a sua chegada até os dias atuais, os quais estão permeados por eventos sociais de natureza diversa impondo de certa maneira, a criação e a re-criação da realidade pelos atores sociais.

2.2 A escola como espaço dinâmico e permanente no seio das transformações da atualidade

Historicamente a escola passou por fases e processos diversos até reificar o modelo escolar que chega até os dias atuais. Segundo Nóvoa (2019, p. 2), “o modelo escolar consolida-se, em todo o mundo, em meados do século XIX, há cerca de 150 anos”. Para ele, esta formação histórica da escola só é passível de compreensão se a submetermos à uma análise política e organizacional.

Numa análise política se percebe a figura do Estado como principal responsável pela educação, impondo uma escolaridade obrigatória; organizacionalmente os traços que identificam a escola são, para Nóvoa (2022, p. 10), “quase uma caricatura”, os quais, segundo ele, se caracterizam principalmente pela construção de prédios pensados especificamente para a função de escola, onde estudantes passam um tempo determinado numa instituição à parte da sociedade. Essas características são, de acordo com o autor, os sinais da crise e da inadequação da escola aos tempos atuais.

Reiteramos que a escola chega na atualidade organizada a partir de um modelo escolar configurado em torno de salas de aula, com carteiras escolares enfileiradas, viradas para um quadro que serve de apoio para que os professores ministrem aulas

e as quais os estudantes devem ouvir em silêncio, tendo em vista a necessidade de seguir um currículo organizado por disciplinas.

Dussel e Caruso (2003), ao analisarem como a escola vai evoluindo no processo de fortalecimento desse modelo, discorrem sobre aspectos históricos que colaboram para a percepção de como ele se organiza ao longo dos anos. Essa organização passa pela história dos tratados de pedagogia enquanto ciência e arte, pela formação escolar orientada pelos clérigos e religiosos, chegando aos teóricos das tendências e métodos educacionais que pensavam um modelo escolar a serviço não somente da disputa do domínio sobre os indivíduos, mas interessado em consolidar um sistema de dominação dos grupos com fins de administrar as populações consideradas pelos detentores do poder como o principal “reservatório de mão de obra para a economia” (Dussel; Caruso, 2003, p. 159).

A escola e o modelo que se convencionou nesse um século e meio torna-se então uma instituição aparelhada para conduzir à obediência como uma forma eficaz no gerenciamento e condução das massas no atendimento aos interesses da iniciativa privada e das demais estruturas sociais que aliadas a essa perspectiva pensam a educação e a escola como um produto e não como um meio para a diminuição das desigualdades que impedem um desenvolvimento social em paridade de condições a todas as pessoas.

Esse cenário que apresenta inúmeras fragilidades nas bases institucionais da escola requer transformações profundas que, de acordo com Nóvoa (2022), perpassam pelo reforço da educação como bem público e bem comum, ao contrário dos que apresentam a tendência de anunciar a “morte da escola” a partir da perspectiva consumista da educação como bem privado. Essa ênfase dada por Antônio Nóvoa é repercutida pela perspectiva de Dussel (2014, p. 269), quando diz que:

As escolas, ou a prática pedagógica, não podem ser pensadas fora desses processos de tradução, mediação e reorganização de pessoas, eventos e objetos – ainda mais hoje, quando há tanta conversa sobre o “fim da escolarização” na era digital e com o nascimento de novos tipos de organizações educacionais.

Assente nessa perspectiva mercadológica, percebemos o interesse pela implementação de um arsenal de teorias, métodos e tendências que atribuem à escola o papel de reformadora de pessoas para os fins que a sociedade espera produzir. Um modelo escolar que reproduz indivíduos com a finalidade de suprir a necessidade dos

privilegiados deve fomentar na sociedade reflexões que problematizam questões como a levantada por (Dussel; Caruso, 2003, p. 16) em que chamam a atenção para o fato de que “espantamo-nos diante da menção da clonagem da ovelha Dolly, mas não nos assusta da mesma maneira essa ideia da pedagogia que quer replicar indivíduos, moldá-los e formá-los à medida que pretende dominá-los e conhecê-los por completo”.

Por outro lado, é importante frisar que a escola e as práticas nela operadas passam por esses processos já consolidados ao mesmo tempo em que passam por mudanças históricas na forma, organização e estrutura escolares, principalmente no contexto da segunda modernidade, período marcado pela incerteza e pela perda de parâmetros de referência (Jodelet, 2021).

Dussel (2014) destaca como essa transformação da escola vem passando por complexidades as quais o que a torna legítima é justamente não estar mais legitimada pela sociedade como costumava ser. Pelo contrário, passa por uma transição em que sua forma, seus limites e suas regras estão sendo “afrouxadas pelas mídias culturais massivas da contemporaneidade” (Dussel, 2014, p. 263).

Essa vocação da escola enquanto espaço de confrontos com as diversas transformações a que ela é submetida no percurso das mudanças sociais faz dela um espaço de grandes incertezas, porém, ao mesmo tempo é um espaço de construção e de constituição de sua história e dos atores que forma. Isto está inscrito nas reflexões de André (2013) acerca dessa escola dinamizada pelos movimentos dos tempos e espaços nos quais está inserida. Para a autora,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo, como diria Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (André, 2013, p. 52).

Torna-se claro que a escola como instituição social está vivenciando diversas alterações, impostas pelas mudanças sociais contemporâneas e, como objeto inscrito

em um espaço-tempo histórico, que não está imune ao conjunto de relações estabelecidas com a sociedade na qual está inserida, deve se conectar com as novas formas de pensar e interagir no mundo tanto dentro, quanto fora dos muros que limitam geograficamente esse espaço.

Isso tudo configura-se a partir do confronto entre inserir na escola as mudanças latentes na sociedade e, pelo viés da criticidade, a necessidade de não se deixar levar pela idealização de que seja possível operar uma revolução na escola do dia para a noite com base apenas na implantação de novas tendências educacionais ou na inserção de novos aparatos tecnológicos. Pelo contrário, é importante que a escola ao passar pelas transições em curso no panorama atual esteja assentada na perspectiva freiriana de desenvolver o seu principal papel: ensinar a ler esse mundo para nele intervir positivamente.

Na atualidade, a escola se vê envolvida em questões demandantes de uma problematização refinada acerca do que é realmente essencial de ser mantido ou modificado. Em um mundo cada vez mais virtualizado, em que se pensa o futuro da escola a partir da transferência dos modelos aqui destacados para o espaço virtual, com aulas à distância e on-line, lançando mão dos mais variados artefatos tecnológicos, o evento pandêmico ao forçar essa experiência devido à necessidade de confinamento, provou, segundo Chartier (2022, p. 13), que

[...] a aprendizagem escolar é uma experiência que exige o “estar juntos” e que o ensino não podia ser reduzido a trocas virtuais. A sala de aula é um lugar em que se aprende a ler e a escrever para se instruir, mas é também um local de sociabilidade em que se aprende graças às interações face a face entre professores e alunos e, também, entre alunos. Não basta ter acesso à informação para aprender, se fosse assim, as bibliotecas teriam, há muito tempo, tornado as escolas inúteis. Construir conhecimentos é diferente de trocar ou armazenar informações graças às redes sociais.

Ainda segundo a autora, a escola não pode adotar modelos distantes do que realmente é a vida em sociedade. As mudanças e continuidades nas práticas escolares perpassam por projetos que levem em consideração as várias dimensões implicadas na relação pedagógica, não se pode focar apenas na aprendizagem, nem tampouco apenas nos objetos e instrumentos que favorecem as mediações no contexto da sala de aula. A escola é um conjunto, um conjunto permeado de relações e processos que requerem trocas entre os atores envolvidos.

Aqui consideramos importante reiterar o quanto a relação pedagógica está para além dos muros da escola, mostrando-se influenciada e permeada de afetos, de

trocas, do compartilhar de experiências e vivências entre os atores educativos, uma vez que, segundo Ornellas (2008, p. 46), “o que acontece lá fora entra na escola, circula pelo afeto manifesto na sala de aula, pelo ruído dos corredores, pelas portas internas do toilette, pela relação transferencial e pelos fios virtuais da tecnologia”.

Nessa perspectiva, Ferreira (2017) aponta que a escola como instituição social, se apresenta não só como um lugar que ocupa uma porção do espaço geográfico, mas é principalmente um espaço de diálogo e busca de entendimento para as questões que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, a construção da cidadania, a formação de sujeitos críticos, bem como as relações que se processam além da sala de aula.

Nóvoa, Dussel, Chartier e os demais autores trazidos nesta reflexão apresentam uma preocupação com o que se tem convencionado como futuro da escola, ou escola do futuro. Trazem problematizações importantes nas suas produções e pesquisas a respeito dessa temática e insistem que não adianta tentar fugir do panorama de transformações nos modos e jeitos de se relacionar e estabelecer trocas sociais que a contemporaneidade vem apresentando.

Para isso entendemos ser necessário buscar a compreensão da gênese desse processo, suas configurações e a forma como ele foi chegando à escola, que funções foram pensadas inicialmente e como foi evoluindo para o cenário que temos hoje em relação às possibilidades reais de uso e inserção das tecnologias na escola.

2.3 As Tecnologias Digitais como tema de investigações relacionadas aos processos que envolvem a escola da atualidade

Frente aos desafios apresentados na construção do objeto da pesquisa, uma das opções metodológicas para o aprofundamento da temática foi realizar um inventário do tipo estado da arte e, a revisão aqui realizada se aproxima muito mais de um estado do conhecimento por privilegiar apenas um setor das publicações sobre o tema (Romanowski; Ens, 2006), no caso as dissertações publicadas no último quinquênio no catálogo de teses e dissertações do Portal CAPES¹⁰ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

¹⁰ Fundação do Ministério da Educação (MEC), que tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Em 2007, também passou a atuar na formação de professores da educação básica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>.

Entende-se que a realização deste levantamento acerca das produções feitas a respeito do uso pedagógico das TD no cotidiano da escola no último quinquênio se faz muito necessário para a construção das bases da pesquisa em curso, pois, segundo Ferreira (2002), é muito importante que se busque saber o que foi construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, procurando dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente, buscando a ordenação de um conjunto de informações e resultados obtidos para indicar possibilidades de integração de diferentes perspectivas.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2011) afirmam que a realização desse tipo de levantamento favorece que se tenha mais clareza a respeito do caminho a ser percorrido, possibilitando sua utilização nas discussões e análises teóricas que farão parte do trabalho de investigação.

A busca por inventariar os trabalhos produzidos contribui, baseado em Nóbrega-Therrien e Therrien (2011), com a melhor sistematização do objeto de estudo que se pretende investigar, trazendo panoramas e discussões que permitem ao pesquisador elaborar, reelaborar e pensar criticamente sobre os caminhos que a sua pesquisa precisa percorrer para chegar aos objetivos propostos. Assim,

A criticidade quanto aos trabalhos produzidos, como também o rigor científico, constituem recursos necessários para a elaboração de um corpus de conhecimento acerca do tema e da posição do pesquisador diante seu objeto de estudo. Este procedimento contribuirá para evitar que um possível ajustamento dos conceitos ao objeto conduza o pesquisador a ser dirigido por concepções, categorias, ou até assertivas duvidosas. (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2011, p. 37).

O processo destacado pelos autores foi sendo vislumbrado ao longo da construção da pesquisa, favorecendo uma melhor delimitação e fundamentação acerca do objeto de estudo investigado, trazendo elementos importantes após proceder um inventário das produções em torno da temática das tecnologias na escola, identificando assim as principais dificuldades, os processos de inserção nas diferentes realidades e contextos investigados, além de ampliar o olhar sobre a maneira que vem sendo adotadas as práticas que encerram o uso dessas no âmbito do trabalho pedagógico, de acordo com as produções investigadas.

Visando ainda uma ampliação do panorama relacionado aos movimentos de pesquisa fundamentada teórica e metodologicamente da TRS com foco no campo educacional, as pretensões ao realizarmos esse levantamento foi a busca por subsídios que demonstrem o volume de produções que privilegiam a temática das TD

na escola fundamentadas teórica e metodologicamente na Teoria das Representações Sociais.

O levantamento de dados e informações nas pesquisas sobre o uso e inserção das TD na escola deu-se a partir da eleição de um Descritor Geral (Tecnologias Digitais), associado a descritores mais específicos (representações sociais, relação pedagógica e Ensino Fundamental), esses, com a finalidade de refinar ao máximo a busca na plataforma da CAPES.

Ao se utilizar o descritor “Tecnologias digitais” associado aos demais descritores, surgiram 598505 resultados no Catálogo de Teses e Dissertações, o que se considerou um número bastante expressivo, fazendo-se necessário refinar a busca utilizando as ferramentas do próprio Portal Capes que podem ser categorizadas pelo tipo, marco temporal, área e programa a que estavam vinculadas as dissertações, ao que surgiram 2855 produções que continham nas temáticas de suas pesquisas ao menos um dos descritores associados.

Após o processo de refinamento da busca, percebe-se que uma das limitações na realização do levantamento é o fato dos filtros disponibilizados no Portal de teses e dissertações da CAPES não darem conta de garantir o acesso direcionado apenas às pesquisas que tenham real correlação com o objeto, através dos descritores selecionados, principalmente por haver dificuldades referentes à relação entre os descritores e as palavras-chave indicadas no trabalho. Essa é uma das preocupações que, segundo Romanowski e Ens (2006), o pesquisador deve ter ao fazer sua busca, sendo necessário a aplicação do uso de filtros mais específicos, baseados nos objetivos da pesquisa realizada, ressaltando-se nesse ponto que a análise criteriosa do pesquisador é um fator insubstituível nesse processo.

No critério de leitura dos títulos das dissertações, são excluídos os trabalhos que se relacionam com o Ensino Superior e os que, dentro do contexto da Educação básica, se referem à Educação infantil e ao Ensino Médio também foram descartados, por não contemplarem o nível de ensino abordado na pesquisa.

Seguidamente, outro critério importante para o refinamento da busca pela pesquisadora foi a leitura dos resumos, sendo que o levantamento feito apenas nos títulos não possibilita que se amplie a identificação de todos os elementos necessários às correlações que precisam ser feitas no âmbito do objeto pesquisado. Seguindo esses critérios e procedimentos iniciais, chegou-se a um conjunto de 30 dissertações, porém, alguns resumos ainda se apresentaram como insuficientes para a identificação

dos elementos relevantes para estudo das produções, dentre eles: os sujeitos pesquisados, o nível de ensino, algumas informações pertinentes sobre a metodologia e demais elementos considerados importantes no levantamento acerca do uso pedagógico das TD no âmbito dos cursos de Mestrado em Educação.

Depois da leitura dos resumos e de algumas dissertações que precisaram ser analisadas no seu inteiro teor, foram descartadas mais seis produções. Esses critérios de exclusão das produções (ver Quadro 1) baseiam-se nas considerações de Raimundo e Fagundes (2018) acerca da importância de se atentar para as dificuldades geradas para a sistematização do conhecimento produzido na pesquisa acadêmica quando não se atenta para os elementos essenciais à elaboração de um resumo que deve apresentar, segundo Koller, Couto e Hohendorff (2014, p. 93 apud Raimundo; Fagundes, 2018, p. 915) são:

[...] objetivo, método, resultados e considerações finais. Especificamente sobre o método, deve conter: descrição da realização, características da pesquisa, multimétodos; descrição dos participantes do estudo, dos instrumentos, testes, escalas, procedimentos de coleta e análise de dados.

As produções científicas analisadas foram organizadas em dois quadros, em que o primeiro traz as produções científicas excluídas de acordo com os critérios de análise e o segundo organiza a distribuição das dissertações por ano, autor e localização geográfica, título, objetivo da pesquisa, aporte teórico, técnicas e instrumentos de coleta, ator educativo pesquisado e indica em que nível de ensino em que os sujeitos estão inseridos.

Quadro 1 - Produções científicas excluídas por não obedecerem aos critérios estabelecidos para análise

ANO	TÍTULO	AUTOR	MOTIVO DA EXCLUSÃO
2018	O ENSINO DO INGLÊS MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: Táticas para a descolonização da língua inglesa	Eloísa Figueiredo Semblano Gonçalves	ENSINO MÉDIO – Não se refere ao ensino Fundamental, o contexto pesquisado.
2018	PROFESSOR, POSSO USAR O CELULAR? Um estudo sobre mobilidade e redes sociais no processo de ensino e aprendizagem escolar	Antônio Alves de Oliveira Neto	ENSINO MÉDIO – Não se refere ao ensino Fundamental, o contexto pesquisado.

ANO	TÍTULO	AUTOR	MOTIVO DA EXCLUSÃO
2019	Tecnologias digitais na sala de aula: um recorte do estado do conhecimento no período de 2015 a 2018	Ralfer roberto Zaidan Martins	ENSINO MÉDIO – Não se refere ao ensino Fundamental, o contexto pesquisado.
2020	TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: experiências pedagógicas com uso do celular por adolescentes do Município de Cametá/PA –	Lidiane de Jesus Gonçalves Silva	ENSINO MÉDIO – Não se refere ao ensino Fundamental, o contexto pesquisado.
2020	REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DE INGLÊS SOBRE TECNOLOGIAS E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE	Allessandra Elisabeth dos Santos	ENSINO MÉDIO – Não se refere ao ensino Fundamental, o contexto pesquisado.
2020	USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA – UM ESTUDO DE CASO	Renato Rodrigues da Silva	CURSO LIVRE DE INGLÊS – FORA DO ENSINO REGULAR

Fonte: elaborado pela autora.

Ao final da etapa de seleção das produções pertinentes à análise pretendida, obteve-se o total de 24 dissertações e a partir disso, os dados com a síntese das principais informações referentes às produções selecionadas foram distribuídos em quadros com os elementos destacados anteriormente.

Para fazer a divisão das dissertações, agrupamos os trabalhos pelo ano de publicação da pesquisa, baseada no quinquênio 2018-2022, estabelecido como marco temporal no estudo. Ressalta-se que não foram encontradas dissertações publicadas no ano de 2022 – ano corrente deste estado de conhecimento – correspondentes aos critérios estabelecidos. Depois dessa distribuição, as dissertações tiveram suas análises discutidas e justificadas dentro dos critérios estabelecidos previamente, buscando-se correlacionar os principais aspectos das pesquisas referentes ao uso das tecnologias digitais no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental.

Nas 24 produções acadêmicas inclusas na análise, há uma preocupação em compreender as principais relações que se estabelecem entre os atores educativos, a cultura escolar e os usos e as práticas realizadas no contexto da Educação Básica, envolvendo as tecnologias digitais. Muitos trabalhos, apesar de não apresentarem suas investigações centradas na docência, trazem a formação docente como temática

imprescindível na discussão acerca da importância de um olhar mais cuidadoso para este aspecto como meio de imprimir um sentido para o uso e inserção das tecnologias no processo educativo.

A maioria das pesquisas apresenta como sujeitos pesquisados os professores, trazendo em segundo lugar as pesquisas que investigam os estudantes, seguida das que investigam professores e estudantes ao mesmo tempo e algumas poucas pesquisas que investigam outros atores educativos (gestores e coordenadores), além de professores e estudantes.

O trabalho de análise das pesquisas realizadas no período segue o caminho da observação de quais são as principais metodologias e instrumentos utilizados, quais as contribuições, os limites, as possibilidades e os panoramas de uso das tecnologias digitais na escola.

Quadro 2 - Distribuição de Dissertações por ano, autor, título, objetivo da pesquisa, aporte teórico, técnicas e instrumentos utilizados, ator educativo pesquisado e o nível de ensino em que os sujeitos estão inseridos

Ano	Autor e Localização Geográfica	Título	Objetivo da pesquisa	Aporte teórico	Técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados	Ator educativo pesquisado
2018	SILVA, Gabriel Souza Germann da Pelotas/RS	Professores e a utilização das tecnologias digitais interativas: perspectivas para a sala de aula	Compreender qual é a proposta pedagógica dos professores quando se utilizam das tecnologias digitais interativas para desenvolver conteúdos em suas aulas	Oliveira (1999), Lévy (1997), Kenski (2012), Pretto (1999)	Entrevista semiestruturada Análise de conteúdo	Professores do Ensino Fundamental e Médio
2018	MICHEL, Wanderson Senra São Paulo/SP	Educação estética e tecnologia digital na Educação Básica: narrativas discentes análise	Analisar, compreender e interpretar a inclusão da Tecnologia Digital no processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação presente nas narrativas dos alunos à luz da Educação Estética	Paulo Freire (1996), Tardif (2002), Adorno (1995), Schiller (2002), Josso (2007) Nóvoa (2009), Papert (2008), Lévy (2011a), Hessel (2009), Bruno (2010), Pesce (2004), Schiller (2002) Jovchelovitch e Bauer (2002) Gadamer (2000)	Análise Temática Entrevista narrativa	Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental
2018	SANTOS, Fábio Maurício Fonseca Aracaju/SE	Uso da lousa digital na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor	Identificar os usos e as possibilidades de aproveitamento da lousa digital interativa para a produção de	Lévy, Kenski, Bernstein, Baccega, Bordenave, Moran, Tardif, Perrenoud.	Estudo de caso, questionário e observação participante	Professores e estudantes do Ensino Fundamental

Ano	Autor e Localização Geográfica	Título	Objetivo da pesquisa	Aporte teórico	Técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados	Ator educativo pesquisado
		Florentino Menezes/SE	conhecimentos na Escola Municipal Professor Florentino Menezes/SE			
2018	Vital, Tainá Revelles Florianópolis/SC	Tecnologias digitais na cultura escolar: um estudo de caso em escolas de Santa Catarina após a política de inclusão digital UCA	A hipótese que queremos comprovar é: Se a entrada das TDIC nas escolas não vem associada com uma formação apropriativa, isso é – para o uso das TDIC enquanto ferramenta, meio de expressão e objeto de estudo – então ela poderia não se integrar à cultura escolar, perdendo-se na obsolescência do equipamento.	Antonio Viñao Frago (1995), Bonilla e Pretto (2015), Castells (2003), Pischetola (2016), Sancho e Fernando Hernandez (2004), Freire (2007), Brant (2008), Valente (1999), Papert (1994).	Estudo de caso Entrevistas semiestruturada	Diretores do Ensino Fundamental
2019	DIAS, Juliana Alves Tavares Aracaju/SE	O uso de tablet para o letramento multimidiático com alunos de uma turma multisseriada do povoado Quissamã	Investigar se e como o uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) pode, por meio de um roteiro passo a passo, auxiliar para novas práticas de letramento,	Barbier (2002), Thiollent (2009), Adoirno (1998), Macedo (2009), Shön (2000).	Ação/intervenção Questionário Ficha de avaliação e autoavaliação Grupo focal Entrevistas individuais Diário de campo	Estudantes do Ensino Fundamental

Ano	Autor e Localização Geográfica	Título	Objetivo da pesquisa	Aporte teórico	Técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados	Ator educativo pesquisado
			possibilitando ao aluno desenvolver habilidades informacionais e operacionais com o uso do tablet numa turma multisseriada de 4º e 5º no Povoado Quissamã			
2019	OLIVEIRA, Raquel Mignoni de Caxias do Sul/RS	Docência nos anos finais do Ensino Fundamental e suas relações com as tecnologias digitais	Investigar a formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e suas contribuições para o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas em uma escola de ensino privado na Serra Gaúcha	Paulo Freire, Imbernón, António da Nóvoa, Pierre Lévy, Prensky, Denise Leite, Débora Valletta, Lúcia Giraffa, Tardif, Perrenoud	Análise de documentos institucionais Entrevistas semiestruturadas Análise de conteúdo	Professores do Ensino Fundamental
2019	ROMANIUK, Claudia Curitiba /PR	Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: aproximação e distanciamento	Analisar a prática pedagógica e o uso das Tecnologias Digitais em uma Escola Municipal de Ensino de Curitiba	Tardif (2010), Brito (2006), Camas (2013) Castells (1999), Franco (2012), Gama (1987), Lévy (1999), Libâneo (2018), Vargas (1994), Sacristán (2000), Sanfelice (2005), Souza (2016), Pinto (2005)	Análise documental Entrevista estruturada e questionário	Professores e estudantes do Ensino Fundamental

Ano	Autor e Localização Geográfica	Título	Objetivo da pesquisa	Aporte teórico	Técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados	Ator educativo pesquisado
2019	PACHECO, Cinthia Alencar Jataí/GO	Aluno tecnológico: o perfil do aluno e sua relação com o professor na era digital	Investigar o conceito de aluno tecnológico, analisando e descrevendo suas habilidades e formas de comunicação e aprendizagem.	Perrenoud (1999), Oliveira (2003), Saviani (2013), Lakatos e Marconi (2002), Bardin (1977), Prensky (2001), Palfrey e Gasser (2011), Veen e Vrakking (2009), Ludke e André (2012)	Análise documental Análise categorial Análise de conteúdo	Estudantes do Ensino Fundamental
2019	SANTOS, Weider Alberto Costa Maceió/AL	Desenvolvimento da sala de aula invertida no Ensino Fundamental anos finais: um estudo de caso	Investigar o desenvolvimento da metodologia ativa SAI na prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental, compreendendo os processos que efetivam a metodologia no contexto da pesquisa	Zabala (2010), Clayton Christensen (2017), Horn e Staker (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Bergmann e Sams (2018), Castells (2005), Kenski (2015), Tardif (2014), Perrenoud (2002)	Estudo de caso instrumental Grupo Focal/Entrevistas Análise de conteúdo	Professores e estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental
2019	ANDRADE, Isadora Moreira de São João Del Rei/MG	Educação na cibercultura: aproximação docente das tecnologias digitais de informação e comunicação como possibilidade de	Compreender de que maneira a aproximação docente das TDIC pode oportunizar a revisão e transição de determinadas crenças pedagógicas	Tardif, Kenski, Lévy, Serres, Thiollent, Franco, Bardin, Penin, Vieira e Machado, Valente Freire	Análise de Conteúdo Uso do Atlas.ti na categorização dos dados Observações, produções virtualizadas Entrevista	Uma professora do Ensino fundamental

Ano	Autor e Localização Geográfica	Título	Objetivo da pesquisa	Aporte teórico	Técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados	Ator educativo pesquisado
		transição das crenças pedagógicas			semiestruturada	
2019	SANTOS, Elis Renata de Britto Rio de Janeiro/RJ	A autoeficácia: fio condutor entre as práticas pedagógicas e as tecnologias digitais	Identificar a existência da crença da autoeficácia computacional docente na sala de aula.	Bandura (1977), Candau (2013), Buzato (2006), Costa (2007), Fantin (2012), Ferraço e Gomes (2013), Kenski (2013), Moran et al. (2013), Bannell et al. (2016), Naumann (2016), Pischetola (2016), Perrenoud (2001), Tardif (2002)	Estudo quantitativo e qualitativo Entrevistas semiestruturadas Grupos focais Análise de conteúdo	Professores do Ensino Fundamental
2020	TAPAJÓS, Manuela Patrícia Porto Santarém-Pará	Tecnologia digital e educação: o contexto do uso de dispositivos móveis para aprendizagem no Ensino Fundamental II em uma escola pública de Santarém – Pará	Compreender o contexto das práticas e das relações dos alunos e professores com as tecnologias digitais em sala de aula, nas duas turmas de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Brigadeiro Eduardo Gomes, no Município de Santarém - Pará.	Santaella (2003), Pretto (2013), Lévy (1999), Buckingham (2000), Kensky (1997), Selwyn (2014), Saviani (1944), Almeida (2009), Bonilla (1997), Morin (2000), Moran (2000), Imbernón (2010)	Questionários Observação direta Diário de campo da observação.	Professores estudantes do 9º ano do ensino fundamental

Ano	Autor e Localização Geográfica	Título	Objetivo da pesquisa	Aporte teórico	Técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados	Ator educativo pesquisado
2020	VIANA, Lindiney Reis São Cristóvão/SE	Do cavalete ao computador: uso do software kolourpaint em aulas de arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Compreender o processo de aprendizagem dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental por meio do software KolourPaint.	Santaella (2007), Schneider (2002, 2013), Silva e Gomes (2015), Oliveira e Garcez (2006), Ostrower (2001)	Observação simples, relatos dos alunos durante aula de desenho e pintura Análise de conteúdo	Estudantes dos anos Finais do Ensino Fundamental
2020	PIZZOL, Andrieli Dal Guarapuava/PR	Aprendizagem docente na era digital: usos e apropriações de aplicativos e softwares para a produção textual na educação básica	Analisar como os docentes podem utilizar e se apropriar de softwares e aplicativos para a produção textual na Educação Básica	Moran (2018), Sant'Ana e Behrens (2003), Saviani (2008), Costa (2014), Masetto (2013), Munarim (2014), Sancho (2006), Santinello (2009), Flick (2009), Bardin (2016), Valente (2018)	Revisão bibliográfica dos temas trabalhados Estudo de campo Análise qualitativa dos dados colhidos, questionários inicial e final	Professores da Educação infantil e Ensino fundamental
2020	ANDREOTTI, Elisandra Miranda São Paulo/SP	Da escola de lata à cultura digital: o processo de integração das tecnologias digitais de informação e comunicação ao currículo	Analisar a implantação do currículo prescrito nos documentos legais na integração das TDIC às práticas docentes, em uma escola do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo	Nóvoa (1993), Josso (2006), Teles (2002), Clandinin e Connelly (2011), Castells (2003), Hoebel e Frost (2005), Lévy (1999), Silveira (2009)	Análise documental e pesquisa narrativa	Professores do Ensino Fundamental

Ano	Autor e Localização Geográfica	Título	Objetivo da pesquisa	Aporte teórico	Técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados	Ator educativo pesquisado
2020	CAVALLI, Paulo Cesar Americana/ SP	Tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática (geometria) em escola pública do interior do estado de São Paulo	Analisar os discursos dos professores do ensino básico para identificar suas representações acerca da utilização das mídias sociais em suas práticas	Imbernón (2000), Telles (2011), Lorenzo (2011), Moscovici (2013), Jochelovitch (1995) Pêcheux (2014), Mittmann (1999). Adorno e Horkheimer (1985), Freire (1987)	Análise do Discurso Questionários on-line	Professores do Ensino Fundamental
2020	LOPES, Jessica Karolayne Pinheiro Curitiba/PR	Sala de aula invertida e tecnologias digitais: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa aplicada em um contexto comunicativo de ensino-aprendizagem da língua espanhola	Analisar criticamente como as metodologias da sala de aula invertida e da aprendizagem colaborativa, mediadas por tecnologias digitais, podem tornar as aulas de língua espanhola mais dinâmicas e participativas, dentro de um contexto comunicativo de ensino-aprendizagem que leve em conta as especificidades de aprendizado dos estudantes	Imbernón (2016), Fernandez (2005), Durão (2004), Ferreira (2001), Santos (1999), Sedycias (2005), Almeida Filho (2001), Behrens (2007), Demo (2011), Lévy (1999), Masetto (2007), Moran (2012), Netto (2005) Tardif (2000)	Estudo de caso descritivo Observação participante Questionário on-line	Estudantes do Ensino Fundamental

Ano	Autor e Localização Geográfica	Título	Objetivo da pesquisa	Aporte teórico	Técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados	Ator educativo pesquisado
			brasileiros			
2021	CÉSAR, Maria Fernanda Santos Montes Claros / MG	As mídias sociais e as práticas educativas a partir do dizer docente	Analisar os discursos desses professores para identificar suas representações acerca da utilização das mídias sociais em suas práticas	Telles (2011), Lorenzo (2011), Pêcheux (2014), Orlandi (2012), Adorno e Horkheimer (1985), Althusser (1974), Foucault (2006), Moscovici (2013), Freire (1987), Hall (2001), Laraia (2001)	Análise do Discurso Questionário on-line	Professores do Ensino Fundamental II
2021	PIERALISI, Keila Vieira de Lima Curitiba/PR	O uso de tecnologias na educação em tempos de redes sociais: um olhar sobre o Facebook	Compreender as possibilidades de uso da rede social Facebook no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa	Lévy (1999), Lemos (2010), Bakhtin (2011) e Recuero (2009)	Questionários e entrevistas	Professores do Ensino Fundamental e Médio
2021	MENESES, Adriana Santos de Jesus Aracaju/SE	Projeto aula digital: da formação continuada ao uso das TDIC na prática pedagógica do ensino fundamental – anos iniciais	Analisar, na fala dos professores, as mudanças na prática docente como resultado do processo de articulação com a formação continuada para gestores e professores,	Berardi (2004), Lipovetsky e Serroy (2017), Kenski (2012), Buckingham (2010), Castells (1999), Levy (1999), Santaella (2003), Han (2018), Schon (1992), Nóvoa (2017), Paulo Freire (2019), Alarcão (2011),	Fontes escritas, tecnológicas e orais Entrevistas semiestruturadas	Professores, Coordenadores e diretores do Ensino Fundamental

Ano	Autor e Localização Geográfica	Título	Objetivo da pesquisa	Aporte teórico	Técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados	Ator educativo pesquisado
			aplicando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)	Tardif (2002)		
2021	HAETINGER, Solange Ciqueira Chapecó/SC	As tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) e a docência na Educação Básica	Identificar como os professores das escolas da rede pública estadual de Santa Catarina têm percebido o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação	Kenski (2012), Moran (2009), Lévy (2000), Carvalho (2014), Sancho (2006), Bianchetti (2001), Tajra (2011), Koehler e Mishra (2009), Shulman (1987), Perrenoud (2000)	Pesquisa descritiva, de abordagem mista (elementos tanto qualitativos quanto quantitativos) Estudo de caso Questionário on-line Entrevistas	Professores e diretores do Ensino Fundamental e médio
2021	CASTILHO, Ana Elisa Cunha Anderi Pouso Alegre/MG	Integração das TDIC no currículo e em práticas pedagógicas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais: representações e apropriações docentes	Investigar e compreender como as representações docentes sobre a integração das TDIC nas aulas estão direcionadas no ensino fundamental-anos iniciais, diante dessa nova realidade e necessidade de apropriação do conhecimento e de práticas pedagógicas repentinas envolvendo essas tecnologias em aulas	Imbernón (2009), Chartier (1991), Kenski (2013), Almeida (2016), Gatti (2017), Valente, Almeida e Geraldini (2017), Bacich (2018), Moran (2020), Gil (2002), Severino (2016), Marconi e Lakatos (2003)	Pesquisa documental Pesquisa de campo	Professores do Ensino Fundamental

Ano	Autor e Localização Geográfica	Título	Objetivo da pesquisa	Aporte teórico	Técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados	Ator educativo pesquisado
			remotas.			
2021	SANTOS, Jaqueline de Jesus dos Salvador/BA	Percepções de professoras e gestoras das escolas do campo em torno do uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia da covid-19	Compreender as percepções das professoras e gestoras das escolas do campo acerca dos movimentos desencadeados pelos alunos, com as tecnologias digitais móveis, para permanência do vínculo com a escola no contexto de pandemia	Arroyo (2012), Moraes e Galiazzi (2011), Caldart (2009), Molina (2003), Bonilla (2010), Zago (2011), Gadamer (1997), Arantes (2003), Veiga (2019)	Análise Textual Discursiva Uso do Atlas.ti na categorização dos dados Entrevista semiestruturada Roda de memórias e conversas	Professoras e gestoras do Ensino Fundamental
2021	BELLÉ, Dândara Joaçaba/SC	Práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais de professores/as iniciantes na Educação Básica	Investigar as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais de professores/as de Matemática em início de carreira na Educação Básica	Marcelo García (2012), Huberman (1995) Almeida, Pimenta e Fusari (2019) Romanowski et al. (2016), Gatti (1996), Nóvoa (1995), Kenski (2013), Vieira Pinto (2005), Freire e Guimarães (2013), Tardif (2008), Bardin (1997)	Questionário on-line Entrevistas semiestruturadas Análise de conteúdo	Professores iniciantes do Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal CAPES, coletados pela autora (2022).

As pesquisas publicadas no quinquênio analisado, apresentam na sua maioria a necessidade de se recorrer ao inteiro teor da dissertação para encontrar os elementos elencados nos critérios de análise constituídos nesta pesquisa, configurando-se como principal lacuna observada a ausência de informações que indiquem claramente, nos resumos dos trabalhos, os sujeitos, o lócus e quais os principais aportes teórico-metodológicos foram utilizados na investigação.

Uma breve análise da situação geográfica das pesquisas inventariadas se faz necessária ao levarmos em consideração a importância da incidência de determinadas regiões pesquisando a mesma temática, como forma de compreendermos a influência deste fenômeno na discussão e no desenvolvimento de políticas e práticas envolvendo as tecnologias digitais na escola. De acordo com o levantamento feito aqui, as pesquisas estão concentradas nas regiões Sul, onde se encontra a maioria dos estudos, Sudeste e Nordeste. Esse dado pode nos levar a refletir se as pesquisas estão sendo realizadas devido ao aumento de programas e políticas de acesso à tecnologia em determinadas áreas ou ainda se são motivadas pela escassez destas nas regiões consideradas periféricas do país. De acordo com o Censo Escolar 2022, no portal Jeduca¹¹, o recorte por regiões mostra que o acesso tende a ser maior no Sul, Centro-Oeste e Sudeste do que no Norte e no Nordeste: por exemplo, nas escolas de ensino fundamental as porcentagens são, respectivamente de 98,1%, 97,9%, 96,1%, 52,2% e 83,0%, também conforme o levantamento.

A respeito ao amplo acesso das regiões Sul e Sudeste e Centro-Oeste, Tunin et al (2018) ressalta que apesar de ser um dado relevante, devemos ficar atentos para o fato de em sua maioria, esse acesso se mostrar precário, sendo utilizado mais para fins administrativos do que pedagógico.

Quanto aos dados referentes às regiões Norte e Nordeste, também é possível inferirmos a necessidade da realização das pesquisas em um campo que apresenta muitos desafios quando se pensa o acesso das TD na escola. O Norte e Nordeste ainda apresentam os piores indicadores quando se trata de avanços nessa área. Um dado a ser destacado na pesquisa dá conta do número de estudos realizados no estado de Sergipe. Entre as seis pesquisas localizadas na região Nordeste aqui inventariadas, quatro pertencem a esse estado.

Não nos aprofundaremos muito nessa descoberta, mas ao fazermos uma

¹¹ Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/conectividade-na-escola-alem-da-desigualdade-o-que-mais-considerar-na-cobertura>

busca rápida a respeito, encontramos artigos acadêmicos e sites jornalísticos voltados à história da busca pela implantação de políticas voltadas ao uso e inserção de tecnologias e mídias na educação no estado de Sergipe. Deter-nos-emos aqui na pesquisa feita por Barroso e Silva (2014, p. 295) destacando que “desde o final do século XX, Sergipe desenvolveu experiências, próprias ou em parcerias institucionais para a inserção de TIC na educação”.

Essa constatação pode ser feita na leitura do inteiro teor deste artigo publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe em sites que apresentam os programas e as parcerias feitas pelo governo do estado com empresas privadas e órgãos federais como é possível verificar em artigo postado no site gov.br¹², demonstrando o investimento de um programa do Governo Federal para levar internet a 581 instituições de ensino em Sergipe.

De alguma forma, estas elaborações podem explicar o interesse dos pesquisadores sergipanos em investigar esse panorama, o que é possível apurar na leitura dos trabalhos presentes neste levantamento pelo destaque dado aos projetos e políticas voltadas para a inserção e uso das TD nas escolas sergipanas, e na ênfase às próprias experiências de participação em tais projetos.

Partindo para a análise dos aspectos metodológicos, nos é possibilitada a percepção de quais técnicas têm sido mais utilizadas nas produções do período. Observa-se dentre as estratégias metodológicas mais presentes no levantamento, o estudo de caso (29,16% das pesquisas)¹³, o questionário como instrumento de coleta mais utilizado (41,66% das pesquisas) e as entrevistas semiestruturadas (33,33% das pesquisas). A análise de conteúdo (41,66% das pesquisas), figura nas dissertações como uma das principais técnicas de interpretação e análise dos dados.

Muitas produções selecionadas no levantamento trazem relevantes informações quanto à fundamentação teórico-metodológica, possibilitando a ampliação dos estudos relacionados à tecnologia digital. Na grande maioria dos trabalhos, enfatizam-se as construções teóricas de Castells (2011), com “Sociedade em rede”; de Pierre Lévy (1999), com “Cibercultura”; de Moran e Masetto (2013), com “Novas tecnologias e mediação pedagógica”; e Vani Kenski (2012), com “Educação e

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/escolas-conectadas/escolas-conectadas-leva-internet-a-581-instituicoes-de-ensino-em-sergipe> Publicado em 26/09/2023.

¹³ As porcentagens apresentadas neste parágrafo representam valores isolados em relação à categoria destacada e a totalidade das produções analisadas.

tecnologias”. As pesquisas trazem as discussões relacionadas com as questões educacionais na contemporaneidade baseadas em importantes referenciais teóricos e os autores mais citados são Paulo Freire, Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Maurice Tardiff e Philippe Perrenoud. Esse aspecto da análise corroborou o amadurecimento e consolidação do aporte teórico pensado para a fundamentação da nossa pesquisa.

Dentre as produções acadêmicas trazendo a temática das tecnologias digitais, percebemos a recorrência de pesquisas que discutem os limites, possibilidades, desafios e vários outros aspectos diretamente ligados ao desenvolvimento do processo educativo e na direção de detalhar melhor esses aspectos, as categorias temáticas destacadas nesse estado do conhecimento serão: a relação pedagógica, a formação docente, a prática e a mediação pedagógica, as políticas educacionais direcionadas à inserção das TD na escola, o currículo, e as representações, crenças e discursos sobre o uso do digital na escola.

A temática da formação docente atravessa a maioria das pesquisas envolvendo as TD na escola nesse levantamento, algumas discutem sua integração na formação inicial e/ou na formação continuada. Silva (2018) procura compreender na sua investigação o que o professor, com sua formação inicial e continuada, teria como proposta pedagógica ao utilizar as TD interativas em suas aulas.

Já Santos (2018) traz como resultados de sua pesquisa a avaliação de que os professores têm pouca ou nenhuma formação que os habilite para um trabalho pedagógico centrado em TD, enquanto Lopes (2020) ressalta em sua pesquisa que o professor precisa de uma formação que lhe permita orientar os estudantes a encontrarem meios de direcionar o uso das tecnologias na produção do conhecimento necessário à sua aprendizagem.

No aspecto da relação pedagógica, apenas uma das pesquisas encontradas discute o papel das TD na mediação das atividades e processos de interação desenvolvidos entre os atores educativos na sala de aula. Santos (2021) entende que no contexto de uso das TD no ensino remoto, a relação pedagógica precisou ser reconfigurada, pois a partir dessa nova dimensão espaço-temporal ela passa a se constituir em um ambiente digital onde o tempo é dinâmico e fragmentado.

Tanto quanto à formação docente, uma das preocupações em torno das ações realizadas no ambiente educativo gira em torno da prática pedagógica docente. Muitas pesquisas interessam-se em saber como se articulam as TD com a prática pedagógica

e encontramos essa temática bem destacada nos trabalhos de Romaniuk (2019), Oliveira (2019), Castillo (2021) e Bellé (2021), que investigam principalmente a forma como as TD são inseridas e utilizadas na escola pelos professores, qual a relação dos estudantes com essas tecnologias e como as práticas pedagógicas mediadas por TD influenciam o processo de ensino-aprendizagem, destacando os desafios, possibilidades e novas demandas que as TD trazem para a educação.

Na mesma direção de investigar o papel dos professores no desenvolvimento e utilização de metodologias que envolvam as TD no cotidiano da escola, encontramos produções que tratam da mediação pedagógica. Vital (2018) traz o entendimento de que as tecnologias são meios de expressão e participação e, portanto, servem como ferramentas utilizadas pelos professores para a mediação do ensino-aprendizagem. Santos (2019) constata em sua pesquisa que a mediação pedagógica com o uso das tecnologias pode se efetivar a partir da existência de uma estrutura com recursos, formativa e colaborativa favorável à mudança do modelo essencialmente expositivo de aula.

Pacheco (2019) busca uma compreensão acerca dos contextos de mediação pedagógica que envolvem o uso de TD como ferramenta que auxilie nos processos de ensino-aprendizagem de um perfil de aluno considerado como tecnológico e Viana (2020) também discute a necessidade de o professor conhecer, a priori, as habilidades dos estudantes em TD como meio de melhor mediar os conteúdos.

Quando se trata de políticas educacionais voltadas para a inserção, uso e apropriação das TD no contexto escolar, várias pesquisas procuram destacar os processos relacionados ao desenvolvimento de programas, leis e documentos que orientam os caminhos de integração das tecnologias na educação. A dissertação de Meneses (2021) aponta as políticas que favorecem a ampliação da formação dos profissionais da educação para o uso das tecnologias por meio do uso de equipamentos portáteis, uma das preocupações iniciais quando se pensa o uso das TD na escola e que, segundo Haetinger (2021), não é suficiente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir do digital, considerando ser necessário que as reformas educacionais repensem, além da estrutura, o currículo e a formação como forma de dar conta dessa nova realidade.

É importante salientar que a maioria das dissertações traz uma preocupação com o processo de formação docente e de uma forma ou de outra, trazem discussões sobre a relação das tecnologias com o currículo tanto da formação docente, quanto

da escola. Quanto ao movimento para a integração das tecnologias ao currículo as dissertações de Andreotti (2020) e Cavalli (2020) trazem o processo de análise da legislação educacional municipal e federal que embasaram a construção do currículo pelos professores da escola pesquisada e a observação de como se dá o enquadramento dos recursos tecnológicos na proposta curricular de matemática para estudantes do 6º ano, respectivamente.

Santos (2018) traz em sua investigação as relações da formação docente com a cibercultura e elenca os principais desafios do professor frente às tecnologias, além das possibilidades didáticas que elas podem trazer. Pizzol (2020) discute a importância da presença das questões relacionadas ao uso e apropriações das tecnologias no currículo formativo dos futuros professores, devendo-se levar em consideração ser esta uma das orientações presentes nas legislações educacionais da atualidade.

As crenças, as representações e o dizer docente também encontram ressonância nas investigações sobre TD na escola. Na dissertação de Andrade (2019), é investigado como a aproximação docente das TD pode oportunizar a revisão e transição de determinadas crenças pedagógicas acerca do uso destes dispositivos na educação. A pesquisa de Andrade (2019) apresenta uma importante aproximação da nossa pesquisa em termos metodológicos, pois utiliza-se da análise de conteúdo tendo como suporte para a organização e tratamento dos dados o software Atlas.ti.

Santos (2019) também investiga a relação da cultura digital na escola com as crenças pedagógicas baseadas na ideia de autoeficácia computacional docente. O dizer e as representações sociais dos docentes são o eixo central da pesquisa de César (2021), que traz como objetivo principal analisar os discursos dos professores do Ensino Básico para identificar suas representações acerca da utilização das mídias sociais em suas práticas, sendo essa uma discussão importante para a construção da presente pesquisa. É relevante destacar o fato de encontrar entre as produções analisadas apenas uma dissertação abordando a temática do uso das TD tendo como fundamentação a TRS, o que amplia a pertinência desta pesquisa.

Nessa mesma direção, outro destaque importante deve-se ao fato de não ter encontrado entre as pesquisas inventariadas o uso da etnografia ou de estudos do tipo etnográfico e isso nos aponta uma importante lacuna a ser observada em relação à relevância da construção dos aspectos metodológicos adotados na presente investigação.

Nas demais aproximações encontradas entre esta e as pesquisas analisadas neste estado do conhecimento, podemos destacar a emergência de investigar os desdobramentos trazidos pela pandemia de Covid-19 no que tange à inserção das TD na substituição das aulas presenciais por aulas digitais remotas. As pesquisas em andamento nesse período, em geral, trouxeram o panorama do impacto inicial da pandemia nas relações estabelecidas na escola, como no caso das investigações de Santos (2021), Meneses (2021), Bellé (2021) e Haetinger (2021), que destacaram, dentre outras questões, o fato de a COVID-19 implicar a reorganização do trabalho docente através do predomínio das TD.

O levantamento realizado nos fornece dados importantes para compreendermos o contexto das pesquisas realizadas acerca do objeto investigado. A diversidade de temáticas nos permite observar que esse assunto favorece diversas abordagens e investigações no campo educacional e que ainda são muitas as lacunas a serem preenchidas acerca dos saberes e conhecimentos necessários à integração dessas tecnologias na escola e de como elas podem se configurar no contexto da relação pedagógica. O levantamento nos fornece também alguns elementos que favorecem a percepção de como as TD são vistas e utilizadas pelos atores educativos no processo ensino-aprendizagem.

As pesquisas analisadas oportunizam a verificação das correlações existentes nos mais diversos contextos de investigação no que tange ao uso das TD na escola, principalmente ao tentar elucidar as questões que surgem no âmbito educativo a respeito da apropriação de conceitos como cibercultura, ciberespaço, sociedade em rede, nativos digitais, mídias sociais, Internet e tantos outros conteúdos que permeiam o conhecimento em torno do digital. São fornecidos também muitos elementos quanto ao contexto de possibilidade e limites, mudanças e desafios na aplicação dos meios e ferramentas utilizados para fins pedagógicos pelos atores educativos na escola.

Considerando as diversas abordagens trazidas nas pesquisas analisadas, percebemos que a escolha criteriosa de metodologias e técnicas podem ser um diferencial na obtenção de informações pertinentes à pesquisa, ao que a apresentação de ferramentas e instrumentos de coleta e análise de dados, por vezes ainda não tão popularizados no campo educacional, ajudam a enriquecer a construção dos instrumentos pensados para a nossa investigação.

3 A PESQUISA: tecendo a investigação

Na tessitura dos elementos e procedimentos necessários à construção de uma pesquisa, é muito relevante compreender o percurso trilhado pelo pesquisador e a maneira como esta foi sendo produzida no ir e vir das leituras, interpretações, eleições e adequações de métodos, técnicas, instrumentos e demais subsídios voltados para a estrutura de uma investigação.

Na caracterização de uma pesquisa, é mister darmos conta das diversas dimensões componentes de uma investigação acadêmica no campo das ciências sociais. A seguir, são detalhados os fios que engendraram o processo de coleta dos dados, o contexto no qual a investigação foi realizada, a caracterização dos sujeitos de acordo com as suas especificidades e dentro das perspectivas do objeto estudado e o tratamento e a análise dos dados coletados.

3.1 A caracterização da pesquisa e suas abordagens

A nossa investigação orienta-se para uma abordagem de natureza qualitativa desde as primeiras construções pensadas para a pesquisa. Durante o processo, os estudos realizados na disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, os debates no Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais (GPERS) e o contato com leituras acerca dos métodos e técnicas direcionados ao trabalho de investigação e pesquisa científicas no campo educacional orientaram o caminho para a construção da base metodológica a ser adotada, principalmente no que concerne à pesquisa em representações sociais.

Na etapa inicial, a investigação partiu do projeto de pesquisa construído com base em intenções ainda muito incipientes, mas com a clareza da necessidade de investigar o panorama de uso e inserção das tecnologias na escola pública e seus meandros, daí surgiu o primeiro título da pesquisa propriamente dita, “a escola e as tecnologias digitais: caminhos em conflito?”. Essa descrição da temática nos levou a muitas discussões sobre os reais objetivos da investigação, que nessa altura ainda não estavam muito claros e precisavam de uma melhor delimitação e direcionamento acerca do que se pensava desenvolver.

Chegamos ao ponto de perceber a necessidade de lançar um olhar mais cuidadoso para as relações estabelecidas entre as tecnologias digitais e a escola a

partir dos processos implicados na relação pedagógica. Isso decorre do fato de o objeto se mostrar uma realidade social permeada de novidades no âmbito dos recursos e ferramentas digitais disponíveis, sendo ao mesmo tempo, considerado por muitos como um campo cheio de dificuldades e incertezas quanto à sua inserção e uso no contexto educacional.

Daí a pesquisa já encontra a forma de uma investigação interessada em discutir esse confronto, passando a intitular-se “As tecnologias digitais na escola: confronto inevitável? O questionamento se fez necessário por entendermos não haver um objeto pronto e acabado no campo das representações sociais dos sujeitos. A perspectiva de Severino (2012) ao conceituar o conhecimento como “um processo de construção de objetos e não mais de mera representação ou alguma poderosa intuição de suas possíveis essências”, consolida nossa ideia de abordar a nossa temática a partir de uma pergunta.

Outro passo fundamental para a reconfiguração da metodologia desta pesquisa foi a minha participação como colaboradora na pesquisa proposta pela Fundação Carlos Chagas ao GPERS por meio do CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação). O Projeto Olhares Psicossociais para a Prática Docente (Pesquisa Olhares), enquanto estudo psicossocial de caráter etnográfico em educação, ofereceu subsídios para esta investigação centrar-se num estudo de abordagem etnográfica.

Falamos aqui em estudos do tipo etnográfico, por compreendermos que no campo educacional a pesquisa in loco apresenta algumas peculiaridades, uma vez que nem todos os requisitos da etnografia propriamente dita precisam ser colocados em prática na realização das técnicas necessárias à sua execução quando a pesquisa se processa em torno do cotidiano da escola. Nesse sentido, André (2013, p. 33) afirma ser necessário que se façam adaptações a esse método como forma de se adequar a etnografia aos estudos do campo educacional, entendendo-se que:

Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

André (2013) destaca ainda o fato de a pesquisa do tipo etnográfica encontrar

maior popularidade na década de 1980, tornando-se quase um modismo na área de educação, apresentando como principal preocupação a descrição das atividades de sala de aula e as representações dos atores escolares. Sendo este último aspecto, considerado um fator relevante para os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa.

Ainda segundo a autora, a escolha da etnografia enquanto método de investigação leva também em consideração seu percurso histórico no campo educacional, como um método que, no final dos anos 1970 focou nos estudos da sala de aula e da avaliação curricular recebendo a influência no Brasil, dos trabalhos na área de avaliação realizados principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Damos ênfase à historicidade e à evolução deste método nos estudos sobre a educação por entendê-lo como procedimento adequado às investigações no campo da TRS e por compreendermos ser este um método em consonância com as elaborações de Jodelet (2021), ao constituir-se como método favorável ao levantamento do contexto histórico-social em que as representações sociais são observadas.

Acreditamos que ao estudar as representações baseadas nas construções cognitivas e afetivas dos atores educativos acerca do objeto em análise, a experiência etnográfica encontre identificações com os estudos do campo psicossocial, em específico, os estudos das representações sociais que dispõem de um quadro conceitual, que, de acordo com Souza (2014), oferece uma necessária vinculação que excede o método etnográfico e, por isso, fornece aos instrumentos como a entrevista e a observação participante um amparo teórico que justifique mesmo a sua existência e utilização.

Na apresentação da importância da observação participante para os estudos do tipo etnográfico, Souza (2014) faz um breve histórico dos primórdios da etnografia como atividade científica, destacando os estudos feitos pelo antropólogo Bronislaw Malinowski na utilização do método etnográfico com os nativos da Nova Guiné. Nesse estudo, desenvolve alguns princípios metodológicos para a boa realização do método e, dentre eles, destaca que a observação participante no processo de interação com os sujeitos, se presta principalmente ao alcance dos aspectos subjetivos.

Nesse sentido, Souza (2014, p. 310) destaca que:

[...] é novamente buscando aproximar as dimensões objetiva e subjetiva da pesquisa de campo que, mais adiante, Malinowski (1922/1978) nos apresenta

a observação participante como movimento do etnógrafo visando uma interação efetiva e profunda com o nativo de maneira a melhor reconstruir a sua realidade.

Entendemos a partir disto que ao utilizarmos uma técnica baseada no princípio metodológico de aproximar teoria e práxis, a observação participante abre possibilidades de uma melhor caracterização do fenômeno a ser estudado com base nos significados construídos pelos sujeitos sobre si, sobre suas experiências e sobre o mundo que os cerca (André, 2013). O trabalho de campo propicia ao pesquisador a aproximação com pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.

O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Além, evidentemente, dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados (André, 2013, p. 35)

Como técnica, segundo Gil (2024), possibilita-se a atuação do pesquisador enquanto membro do grupo e um processo revelador da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo, a escolha da observação participante nesta pesquisa corrobora com o fato de as intenções das pesquisas partirem da necessidade de apreensão das representações sociais dos sujeitos acerca do objeto.

Este trabalho preocupa-se em situar o objeto no contexto dos sujeitos e dessa forma, apoiar-se no dizer e fazer dos investigados quanto ao entendimento dos processos envolvidos na relação pedagógica mediada pelas TD nos fornecendo meios que facilitem a compreensão de seu significado. A observação participante enquanto técnica reveladora dos processos envolvidos na construção desses significados de forma contextualizada se direciona nesta pesquisa para a descrição e apreensão das dinâmicas sociais desenvolvidas pelos atores educativos no cotidiano escolar a respeito do objeto estudado (Novaes, 2019).

Assim, a investigação de caráter etnográfico apoiada pelos métodos, técnicas e instrumentos escolhidos, desde a observação participante, o caderno de campo, os questionários feitos em formulário on-line e as entrevistas, orientam-se na direção de uma investigação que abra possibilidades de captação de sentidos e percepção de significados elaborados pelos sujeitos no contexto de seus grupos. Preocupa-se de forma especial com a apreensão das experiências comunicadas, verbalizadas ou não, e em como estas experiências interferem nas interações realizadas no seu cotidiano,

correspondendo destarte, aos interesses desta investigação.

3.2 Dos instrumentos da pesquisa

Como apontado anteriormente, algumas adaptações foram necessárias à constituição e desenho da pesquisa. Após o contato com os instrumentos utilizados na Pesquisa Olhares, foi realizada a substituição grupo focal como técnica de entrevista coletiva pelos instrumentos utilizados nessa pesquisa maior, adaptando-os à realidade do nosso campo de investigação.

A principal motivação para a substituição dos elementos metodológicos pensados anteriormente deveu-se a entendermos a Pesquisa Olhares muito relacionada com os objetivos e direcionamentos pretendidos nesta investigação, oferecendo recursos adequados à obtenção de elementos que captariam as representações dos principais atores educativos da escola sobre ser professor, ser estudante e as práticas de cada um, bem como sobre o contexto escolar (Novaes, 2019). Esses elementos são muito relevantes para a compreensão do objeto desta pesquisa. Esse processo de adaptação dos instrumentos considerou primordialmente as particularidades do objeto e do contexto a ser investigado.

Para descrição e apreensão do contexto da pesquisa e dos sujeitos, foi considerada a proposta contida no protocolo de aplicação de multimétodos de coleta, lançando mão da observação participante e incluindo diversas estratégias metodológicas como a observação naturalística, os registros de campo, as entrevistas. Na nossa pesquisa elegemos como instrumentos norteadores, a simulação de uma carta dirigida aos professores investigados, a simulação de uma conversa entre os estudantes, além de um roteiro de observação de aula contendo orientações para as anotações no caderno de campo durante a observação participante.

Os instrumentos aplicados foram essenciais para lançarmos um olhar mais crítico e estabelecermos o distanciamento necessário enquanto pesquisadora integrante do contexto investigado, levando em consideração os apontamentos de Novaes et al. (2021), que orientam o nosso olhar para o detalhamento das situações que precisam ser observadas. Os autores destacam que “esse movimento, por sua vez, possibilita ao pesquisador rever seus conhecimentos e os do grupo ao qual pertence, alargar sua própria visão de mundo, alcançar o objetivo final de todo esse

processo” (Novaes et al., 2021, p. 951).

Ressaltamos, a partir do exposto, a importância da observância das orientações contidas no protocolo Olhares para a elaboração dos instrumentos de forma criteriosa e em consonância com o alcance dos objetivos da pesquisa.

Antes, porém, da realização da coleta de dados junto aos atores educativos, encaminhamos os documentos de autorização para a realização da pesquisa para a gestora geral da escola. Procedeu-se pessoalmente à entrega do documento constando detalhes dos objetivos, do objeto, dos sujeitos e do processo de investigação a ser realizada.

Essa autorização foi, antes de tudo, encaminhada ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP). O cumprimento desta etapa se fez necessário por se tratar de uma investigação feita diretamente com seres humanos (Brasil, 2013). De acordo com as orientações do Programa de Pós-Graduação, precisa ser submetida à apreciação do CEP e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, para que sejam feitas análises visando a garantia da proteção dos participantes.

Juntamente com o documento de autorização, também foram apresentados à gestora o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) do participante e/ou de seu responsável legal e o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) por existirem dentre os sujeitos investigados, adolescentes, sujeitos menores de idade que necessitam estar de acordo com o processo, bem como dependem da anuência dos pais ou responsáveis para serem investigados. Os termos têm o compromisso com a preservação da privacidade dos participantes e visam não publicizar sua identificação pessoal, respeitando sua dignidade ao buscar protegê-los de qualquer exposição alheia aos objetivos de uma pesquisa científica.

Observadas as questões éticas partimos para a aplicação dos instrumentos como público-alvo delimitado para esta investigação, os professores e estudantes das turmas de 7º ano da escola, mantendo neste recorte relacionado aos sujeitos a orientação do protocolo da Pesquisa Olhares ao orientar como contexto de observação a sala de aula do sétimo ou oitavo ano do ensino fundamental.

Para a obtenção do perfil dos participantes da pesquisa, elaboramos um questionário on-line no Google Forms, aplicativo de criação de formulários do Google. Esse instrumento serviu também para a coleta de algumas informações diretamente ligadas ao contexto de uso das TD pelos atores educativos. O questionário foi enviado através de um link gerado na própria ferramenta para facilitar o compartilhamento com

os respondentes e escolhemos o aplicativo WhatsApp para compartilhá-lo com cada um dos cinco professores pesquisados e com cada um dos 46 estudantes das duas turmas de 7º ano investigadas (correspondendo ao número total de estudantes que disponibilizaram um número de WhatsApp (seu ou de um familiar).

O link do questionário também foi compartilhado com a Gestora Geral e com o coordenador pelo aplicativo WhatsApp, sendo que estes dois últimos foram investigados nesta etapa com a finalidade de obtenção de informações que poderiam ser necessárias para situar os sujeitos relacionados ao contexto pedagógico-administrativo da escola.

Na sua elaboração, o questionário foi analisado e discutido com a professora Núbia, minha orientadora, e teve como configuração um cabeçalho explicando o objetivo do instrumento, bem como um pedido de anuência para ser respondido e dezessete questões ao total, sendo oito de múltipla escolha, sete de respostas curtas e duas de respostas longas, aproveitando as múltiplas funções da ferramenta de criação formulários on-line.

Essa ferramenta apresenta na página de apresentação suas principais funcionalidades, das quais pudemos experimentar a fácil elaboração autoexplicativa acessando o forms.google.com e em seguida clicando no símbolo de “+” (mais) que permite criar um formulário em branco e em seguida escolher um título e a descrição do documento criado, sendo possível a partir daí adicionar, editar ou formatar textos, imagens ou vídeos, segundo explicações contidas na própria plataforma¹⁴.

No processo de aplicação do questionário foram elaborados dois formulários com questões idênticas, um para ser respondido pelos professores e outro pelos estudantes. Houve porém, a necessidade de elaborar um formulário complementar com quatro questões mais específicas relacionando a trajetória profissional dos professores com o objeto estudado. Esse instrumento foi aplicado como primeira etapa do trabalho de campo, seguida do envio da carta para os professores. Responderam ao questionário 27 estudantes, 05 professores, a gestora geral e o coordenador.

Outro instrumento de coleta de dados foi uma carta, aplicada exclusivamente com os professores e inspirada na Pesquisa Olhares de modo a contemplar as narrativas relacionadas às experiências docentes com as TD e suas representações

¹⁴ Disponível em: <https://support.google.com/docs/answer/6281888?hl=pt-BR&co=GENIE.Platform%3DDesktop>

<https://support.google.com/docs/answer/6281888?hl=pt-BR&co=GENIE.Platform%3DDesktop>

sobre aspectos concernentes ao seu uso e inserção no ambiente escolar. Intitulada “Carta de Eli”, simula uma correspondência entre professores na qual os escolhidos têm a possibilidade de responder às questões propostas pela professora “fictícia” com total liberdade na construção de suas narrativas. Os relatos dos professores neste instrumento proporcionam a obtenção de elementos representativos das suas experiências docentes com as TD no contexto da relação pedagógica desenvolvida na escola investigada.

A escolha dos professores se deu através de um convite informal a cada um, explicando como e porquê seria realizada esta etapa da pesquisa. Apesar da carta ser uma tecnologia de base analógica, a forma de envio e recebimento pelos professores se processou de maneira digital, através do e-mail e do WhatsApp, de acordo com a preferência de cada um. Composta de um enunciado relatando brevemente a sua experiência com as TD na rede privada de ensino e anunciando sua chegada à escola para assumir uma vaga na rede pública. Entremeando a conversa foram trazidas dez questões tratando da relação dos professores investigados com o objeto.

Na terceira etapa do trabalho de campo tivemos as observações realizadas na aula dos professores AD., AN., DM., FV., RF., seguindo o roteiro de observação contido no protocolo da Pesquisa Olhares. Buscamos nos atentar à uma descrição detalhada das situações ocorridas na sala de aula e nas ações de cada agente pesquisado, centrando-nos na captação dos sentidos e significações próprias de cada sujeito, esforçando-nos para manter a imparcialidade quanto ao que estava sendo observado. Essa é uma das orientações de destaque quanto aos registros da observação participante no caderno de campo.

Para além de uma descrição detalhada de situações sociais, a observação no âmbito da pesquisa etnográfica busca acessar o sistema de significações dos(as) agentes pesquisados(as). Por isso, o(a) pesquisador(a) deve descentrar-se das suas próprias referências culturais e sociais, para apreender valores, concepções e significados culturais do contexto social em estudo (Novaes, 2019, p. 5).

Os registros no caderno de campo foram feitos de acordo com o detalhamento contido no roteiro de observação do protocolo da Pesquisa Olhares, dando atenção a elementos imprescindíveis em um contexto de observação como o ambiente geral da sala de aula, a data e a duração da observação, a disciplina, o conteúdo da aula, a metodologia, os recursos utilizados pelos professores, o clima geral da sala, a

organização do espaço físico. Buscamos garantir também a descrição detalhada das interações entre docente e estudantes durante a aula e até mesmo antes de entrarmos na sala, nas interações entre os docentes no horário do intervalo na sala de professores.

As anotações no caderno de campo contemplaram a ocorrência de diálogos, diálogos corporais, comportamentos, expressões emocionais, rotinas/rituais, vocabulários específicos, tratativas entre docente e estudantes e entre si mesmos, estratégias de ensino-aprendizagem, métodos de ensino empregados, uso de materiais e instrumentos de apoio didático, uso dos espaços da sala e circulação dos professores e dos estudantes, gestão do tempo, formas de avaliação do aprendizado.

No instrumento carta entre estudantes, a conversa em forma de texto escrito baseado no layout do aplicativo WhatsApp proposta no protocolo do Pesquisa Olhares, foi realizada nesta pesquisa através do próprio aplicativo de mensagens instantâneas. Primeiro, por ser uma prática muito relacionada com o objeto da pesquisa na apreensão das visões sobre o uso das TD e além disso, por configurar-se uma atividade bastante familiar para os estudantes, pois a troca de mensagens instantâneas é algo que fazem cotidianamente entre os pares, realidade confirmada na coleta dos dados contemplando essa questão como veremos mais adiante.

O instrumento foi composto por dez questões simulando uma conversa entre uma estudante com pretensões de mudança para a escola em que os sujeitos investigados estudam. Segundo Novaes, Souza e Sant'anna (2020), o roteiro que compõe o instrumento "foi elaborado com o objetivo de promover a construção de narrativas de estudantes que permitam o estudo das representações sociais". Nesta investigação as questões inspiradas no protocolo obedeceram a critérios de captação das representações sociais dos estudantes sobre o contexto das relações entre estes e os professores, entre estes e a escola e também a respeito de suas experiências relacionadas ao acesso, uso e inserção das tecnologias na escola investigada, buscando-se utilizar uma linguagem apropriada para a faixa etária pesquisada e preocupando-se em criar perguntas de respostas curtas e diretas.

Uma etapa importante da construção metodológica detalhadamente orientada no protocolo da Pesquisa Olhares foi a realização do levantamento dos dados sobre a história da escola e seu contexto sociocultural. Segundo Novaes (2019, p. 03), "O objetivo dessa etapa é reconstruir o processo histórico de constituição da instituição a ser observada, sua organização e seu contexto sociocultural". Na realização desse

levantamento, optamos por fatores explicados posteriormente, que são entrevistas com informantes, professores(as) mais antigos(as), conhecedores do processo de criação e desenvolvimento da escola.

Todas as técnicas e instrumentos utilizados para a identificação e compreensão das representações sociais dos atores educativos acerca das TD no cotidiano da escola obedecem aos principais direcionamentos em relação à pesquisa do tipo etnográfica no cotidiano da escola. De acordo com André (2013), tais instrumentos e técnicas favorecem a documentação do não documentado, desvelando encontros e desencontros que atravessam a prática escolar, a descrição das ações e representações dos seus atores sociais, suas formas de comunicação e significados criados e recriados no cotidiano do fazer pedagógico na escola.

3.3 Caracterizando o contexto

Como dimensão importante no processo de construção de uma pesquisa em representações sociais, pretendemos nesta seção uma breve descrição do contexto dos sujeitos investigados.

Situar os sujeitos no contexto desta investigação torna-se assaz importante pelo fato de a grande maioria dos estudantes da periferia apresentarem na sua vivência familiar e comunitária diversas carências em relação aos aspectos de seu desenvolvimento social tais como, pouco acesso às iniciativas de promoção e provimento de necessidades fundamentais, mais especificamente as boas condições de saúde alimentar e nutricional, o atendimento médico ambulatorial e hospitalar, o saneamento básico, a segurança pública, que geralmente são associados a essas áreas, ocupadas por “moradores de baixa renda” (IBGE, 2024), se configuram como pontos relevantes para a compreensão de como essa realidade repercute na relação pedagógica desenvolvida nesse contexto particular da pesquisa.

No estudo das representações sociais, essa situação pode levar à compreensão de como os sujeitos criam e compartilham suas representações acerca de determinado objeto, dentro das complexidades sociais diversas apresentadas no interior dos grupos dos quais fazem parte. Para Campos (2021, p. 127), a TRS é uma teoria que “explica a conexão existente entre as práticas grupais em relação a um dado objeto social e as representações que esse mesmo grupo elabora acerca do objeto e seu contexto, neste caso, contexto simbólico”.

Reiterando, a partir de Campos (2021), as situações sociais favorecem interações diversas entre os sujeitos e os objetos e, de acordo com o contexto em que essas situações se apresentam é que cada um vai ancorar suas representações, para daí tomarem as atitudes que considerem coerentes com a situação apresentada. O contexto é uma dimensão assaz importante para entender como se dá a construção das elaborações dos sujeitos em seus grupos, como por exemplo a dos atores educativos em torno do objeto investigado, pois que

[...] um professor não regula sua ação frente a um aluno baseado exclusivamente na representação social do “mau aluno” ou do “bom aluno”; suas práticas resultam de uma equação bem mais complexa que inclui, minimamente, as representações do papel de professor, do aluno (bom ou mau), da escola, do contexto (de escola em bairro favorecido ou em bairro desfavorecido, por exemplos), etc. (Campos, 2021, p. 126).

Levando tudo isso em consideração, faremos uma incursão ao bairro e à escola, destacando alguns aspectos de sua infraestrutura e principais usos.

3.3.1 Uma cidade dentro da cidade: o bairro Cidade Operária

O Conjunto Habitacional Cidade Operária surge, de acordo com Sousa et al. (2006), entre 1981 e 1988, quando se inicia o seu processo de construção propriamente dita e nesse ínterim, ao final de 1986, se dá o processo de apropriação das casas pelos moradores.

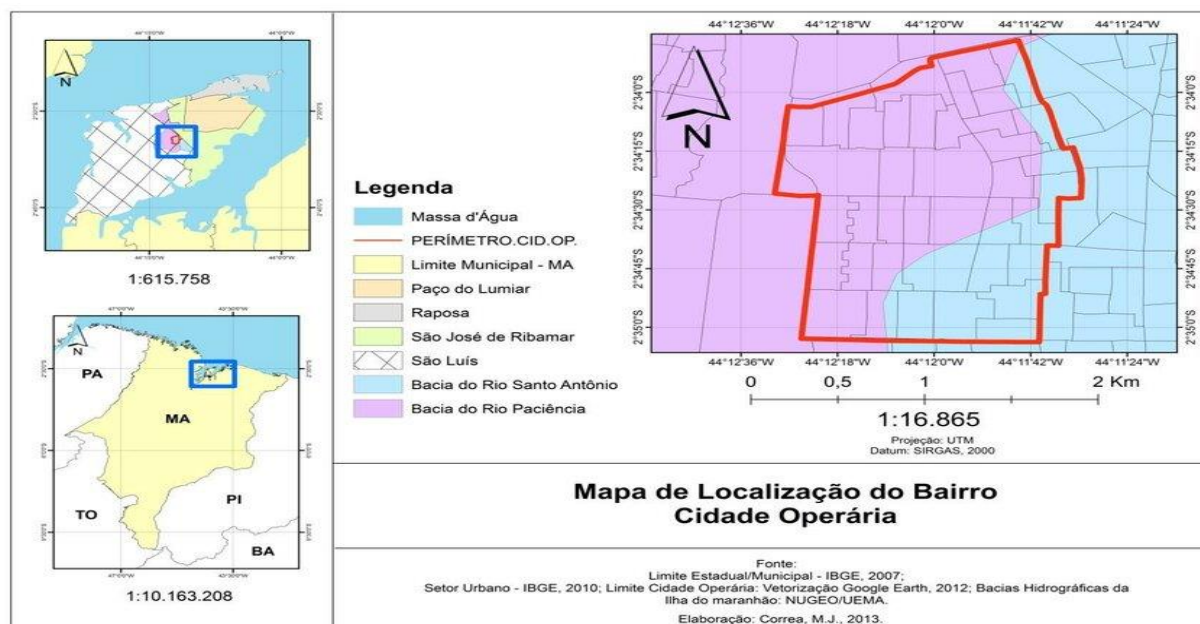
Sousa et al. (2006) afirmam que a demanda pela construção do bairro alinha-se com a migração de grande número de pessoas vindo do interior do Estado para a capital atraídas pelas oportunidades de trabalho surgidas nesse período de expansão com a chegada de indústrias e empresas de diversos setores.

Nesse contexto, Correa (2013) salienta que o Bairro da Cidade Operária nasce de um projeto de construção de moradias populares distantes da área central da cidade de São Luís (Mapa 1), sob a tutela do Banco Nacional de Habitação (BNH). Segundo Ribeiro (2016), a construção de moradias para pessoas de baixa renda no Brasil fez parte de um planejamento de urbanização autoritário e centralizador próprio do contexto político atravessado pela ditadura civil militar, iniciado na década de 1970, o qual determinava a reestruturação urbana da maioria das cidades. O conjunto Cidade Operária fez parte desse processo e inclusive, o governador responsável pela sua construção foi eleito graças ao sistema de eleições indiretas, sendo escolhido em

1978 pelo presidente Ernesto Geisel.

[...]a ocupação da Cidade Operária foi realizada de maneira bastante peculiar, uma vez que no início da década de 1980, durante o governo de João Castelo – político que mais tarde se tornaria prefeito de São Luís, [...] foram construídas 7.500 unidades habitacionais com planejamento técnico, que contava com prédios públicos para escolas, unidades de saúde, além de áreas verdes (Ribeiro, 2016, p. 73).

Mapa 1 - Localização do bairro da Cidade Operária



Fonte: Mapa elaborado por Correa (2016) em ambiente SIG QGIS 1.8.0 a partir de dados em formato shapefile do banco de dados do IBGE (2007, 2010) e NUGEO/UEMA.

Este planejamento técnico favoreceu, ao nosso entendimento, o ganho da autonomia do bairro quanto ao acesso de serviços, evitando assim, o deslocamento da sua população para outras regiões mais distantes da cidade. A esse respeito, Correa (2013), comenta que devido à sua configuração em Unidades de vizinhança, o bairro foi estruturando-se e, ao longo dos anos, foi ganhando autonomia no que diz respeito à prestação de serviços para a população local, tornando-se uma “cidade” dentro de outra cidade.

Por tornar-se independente ao ponto de assemelhar-se de fato a uma cidade, o Bairro foi expandindo suas circunvizinhanças de maneira desordenada, dando origem a outros bairros no entorno das seis unidades (setores) do bairro. Ribeiro (2016) destaca que no “decorrer dos anos, essas unidades foram se desenvolvendo e deram origem a diversos outros bairros autônomos de grande densidade demográfica como Cidade Olímpica, Janaína, Jardim América, Santa Clara, Santa

Efigênia, entre outros.”

Acreditamos que essa configuração populacional interfere diretamente na demanda por vagas nas escolas do polo Cidade Operária, entendendo-se a maior oferta de transportes como um fator de atração dos estudantes para as escolas localizadas nos setores centrais do bairro.

3.3.2 Cada escola é uma escola: a UEB Professor Nascimento de Moraes

O polo ou núcleo Cidade Operária apresenta um quantitativo de 40 escolas, sendo que destas, 28 são escolas que têm oferta de vagas nos anos finais do Ensino Fundamental, segundo dados obtidos junto à Secretaria Adjunta de Ensino – SAE da SEMED/São Luís (2022).

A investigação, apesar de privilegiar o contexto da Cidade Operária, deu-se especificamente em uma das escolas do polo, a Unidade de Educação Básica - UEB Professor Nascimento de Moraes, localizada na Avenida 105, Unidade 105, 1100, bairro Cidade Operária. 65002-900 São Luís – MA. Há duas razões principais para essa escolha, primeiro por entendê-la como instituição que compartilha de muitas características das demais escolas dessa região da cidade configurando-se, segundo Gil (2024), uma amostragem por acessibilidade, justificando-se essa representação pelo fato de ser uma escola localizada na zona periférica da cidade como tantas outras da rede de Ensino, localizadas no mesmo tipo de região, salientando-se que grande parte dos atores educativos investigados – principalmente os estudantes – moram no mesmo bairro e adjacências.

A outra razão se justifica pelo fato de ser uma das unidades de ensino municipal em que trabalho, dividindo com essa comunidade os afetos, as experiências, as dificuldades e os problemas relacionados ao contexto da escola pública, principalmente no que se refere ao acesso e uso das tecnologias na relação pedagógica desenvolvida nesta escola.

Atualmente a infraestrutura da escola apresenta 14 salas de aula, sendo que já chegaram a ser 18 salas anteriormente. Antes da última reforma em 2023 eram 16 salas, mas uma delas foi transformada na sala de professores e a outra permanece fechada sem uma função específica e, segundo informações do corpo administrativo-pedagógico. Isso justifica-se por ser muito pequena para comportar uma sala de aula. Apresenta 4 banheiros, sendo 2 para estudantes e 2 para uso dos funcionários. Na

área mais ao fundo da escola, há um refeitório com cozinha industrial e espaço para os estudantes fazerem as refeições, contendo 13 mesas com 4 cadeiras cada.

A escola apresenta ainda uma sala para a gestão Geral, 01 sala para o coordenador, 01 sala de recursos em que as crianças com deficiência do turno matutino são atendidas pela professora da educação especial com atividades adaptadas, 01 sala de leitura com biblioteca que não está totalmente estruturada, servindo também como depósito para os livros didáticos antes desses serem distribuídos para os estudantes a cada início letivo. Apresenta também 01 quadra sem cobertura, onde são realizadas as atividades esportivas nas aulas de educação física que acontecem no mesmo turno de aulas dos estudantes.

Nas demais dependências da escola temos 01 sala para arquivo morto (dossiês dos estudantes e outros documentos antigos) da escola. O prédio conta ainda com 01 depósito de materiais diversos, 01 secretaria ampla que serve também de área para impressão dos documentos e atividades pedagógicas da escola. A secretaria é a única sala do prédio com banheiro privativo. A escola tem pouca área de uso comum, apresentando 01 pequeno pátio coberto no centro das dependências do prédio, não comportando o quantitativo de 474 estudantes quando faz-se necessário reuni-los para algum evento geral da escola. Apresenta 01 portão que dá acesso a área externa que tem um corredor coberto, onde geralmente os estudantes esperam o horário de entrada e se reúnem na saída enquanto esperam os responsáveis.

As características de composição do perfil da gestão e dos professores da escola é estabelecida da seguinte forma: Os professores e coordenadores são em sua grande maioria funcionários públicos efetivos, sendo alguns deles funcionários públicos contratados via seletivo. A gestão Geral e Adjunta faz parte dos chamados cargos comissionados e são admitidas diretamente por indicação do prefeito para a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, fato sobre o qual faremos uma breve discussão mais adiante.

O calendário escolar é previamente estabelecido pela SEMED e deve ser cumprido com pouca ou nenhuma autonomia da própria escola em relação às datas e eventos escolares ocorridos ao longo do período letivo anual. Geralmente a dinâmica da escola é alterada devido à realização de avaliações externas, promovidas pela secretaria de educação e pelos sistemas de avaliação nacionais.

Para ter acesso aos dados nesta etapa de pesquisa, optamos por coletar os dados da atualidade na secretaria da escola e para as informações acerca do histórico

de constituição desta Unidade de Educação Básica entrevistamos, via aplicativo de mensagens instantâneas, algumas professoras já aposentadas apresentadas a mim depois de inúmeras tentativas de obter esses registros. Para tanto, contamos com a disposição da vice gestora, mas devido às inúmeras reformas e à organização de documentos ainda em andamento depois da última modificação feita no prédio entre novembro e janeiro do ano 2023, os documentos construídos não foram localizados. As informações obtidas na própria escola deram conta de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) atual encontra-se em processo de reconstrução e as informações obtidas acerca das construções anteriores encontram-se incompletas.

O contato com as professoras aposentadas deu-se após uma conversa informal com o professor Ol., sendo este o profissional com mais tempo ainda trabalhando na escola. Ele entrou em contato inicialmente com uma delas e a partir daí, elas próprias cederam o contato telefônico de outras professoras ligadas à escola desde a sua fundação. Uma curiosidade importante a ser destacada nesse processo é a informação que os professores e professoras mais antigos da escola mantêm um grupo de WhatsApp no qual se comunicam para informações e trocas de afetivas. Soubemos que através dele conversaram e confirmaram fatos acerca das informações a serem repassadas sobre o histórico de criação da escola.

Mantiveram contato mais direto no repasse das informações sobre a criação da escola a coordenadora Ro. e a professora Ra. Ambas trouxeram alguns fatos marcantes, o período e as circunstâncias de fundação do espaço. Os relatos iniciam falando de afetos, de como eram felizes trabalhando em um lugar no qual professores e estudantes interessavam-se em desenvolver sua relação pedagógica apesar das dificuldades apresentadas na época como a falta de recursos que as impelia a levar tudo de casa, desde o giz até os quadros para poderem dar aula.

A precariedade no funcionamento começava pela ausência de pessoal para auxiliar na limpeza e conservação do prédio, serviço este realizado pelas próprias professoras, segundo os relatos.

Lá não havia nada, nada, nem quadro de giz, nem nada... então quem levava o que tinha era exatamente os professores, era quadro, a gente levava na cabeça, a gente levava o giz, às vezes a gente mesmo era quem limpava as salas porque não tinha nada ainda distribuído, pessoas para limpar, nem nada, a nossa primeira sirene, né que hoje tem, que eles tocam, foi um sino de ferro, era um sino que eles badalavam pra gente trocar de horário. Quem tinha feito este sino foi até o meu cunhado e como eu vi que precisava eu levei pra gente, ter controle, da saída e da entrada de aula.

Cientes das complexidades que envolvem os discursos fundados na romantização da função do professor e da escola, nos limitamos aqui a inferir que as falas relacionadas com a experiência pioneira destas professoras, preocupadas em consolidar um espaço educativo em uma região que começava a existir sem a estrutura necessária de oferta educacional para as crianças e adolescentes do bairro, estão provavelmente ligadas ao desejo de criar um espaço educacional no qual seus filhos e crianças do entorno dessa recém criada comunidade escolar pudessem exercer seu direito de estudar.

Segundo Ra, a escola UEB Professor Nascimento de Moraes surgiu em 1991 e era um prédio pequeno com 6 compartimentos e dentre estes, 4 salas de aula e uma sala para a direção. O espaço pertencia a uma das associações de moradores do bairro e começou a funcionar com turmas das séries finais. A escola obteve sua fundação formal pela prefeitura de São Luís em 1992, quando foi registrada e teve sua primeira diretora escolhida dentre os próprios professores e professoras que faziam parte da escola numa eleição interna.

Em relação a este último aspecto entendemos como um retrocesso a não continuidade da escolha democrática dos gestores escolares pela comunidade escolar, principalmente ao levarmos em consideração o exposto pela professora no período da fundação da unidade escolar. Nos dias atuais, essa realidade ensaiou uma mudança quando, no ano de 2018, foi lançado pela prefeitura municipal um edital para provimento de cargos de profissionais do magistério para direção escolar, como demonstrado por Viana e Sales (2020, p. 04) nos resultados de sua pesquisa:

As entrevistas ilustram um pouco sobre como foi o processo deste edital. Segundo um dos entrevistados, “foram mais ou menos 172 inscritos. Destes, apenas 20 apresentaram a documentação solicitada. No final, apenas 12 foram aprovados”. De acordo com o relato deste secretário, o edital sofreu entraves no poder legislativo por não haver na rede uma lei específica para escolha de diretores: “a SEMED ficou com a tarefa de fazer o projeto de lei e os vereadores ficaram com a tarefa de fazer a votação em caráter urgente... e até hoje [2020] a Câmara não deu a devolutiva”.

A investigação realizada pelas autoras, identifica a predominância do processo de indicação para os cargos de direção das escolas municipais no desenho organizacional das instituições públicas de ensino atuais no município de São Luís. Ao nosso ver esse procedimento é revelador do desvio do ideal da escola pensada a partir dos princípios democráticos e cidadãos e compromete o desenvolvimento da educação como prática libertadora centrada nos princípios freirianos, ou seja, está na

contramão de uma educação baseada na ação e no diálogo com os principais sujeitos nela envolvidos.

Dando continuidade aos relatos feitos pelas professoras, a estrutura do pequeno prédio era muito mal conservada e antes da instalação da escola estava abandonado, relatam haver, no período das chuvas, alagamentos constantes, ocasiões em que as professoras corriam para abrigar-se melhor com os estudantes. Com o passar dos anos algumas reformas foram realizadas para ampliação e melhorias na infraestrutura do prédio, ao passo que o número de turmas foi aumentando gradativamente.

Um fato marcante narrado por Ra. foi a presença do filho do personagem histórico que deu origem ao nome da escola, o professor José Nascimento de Moraes¹⁵. O também escritor, José Nascimento de Moraes Filho foi convidado a participar do evento de comemoração do centenário de nascimento de seu pai e segundo a professora aposentada, foi um momento de grande emoção e felicidade para ele. Ela destaca que esse e outros projetos fizeram parte da história da escola e foram realizados pelo corpo docente e administrativo-pedagógico que passou pela escola ao longo dos anos.

A professora aposentada Ro. dá um destaque para o desenvolvimento para a infraestrutura da escola e para as relações interpessoais estabelecidas na época em que trabalhou na escola:

[...] Aí quando eu fui para o Nascimento de Moraes eu fiquei tão feliz, eu digo meu Deus do céu até que enfim eu vou trabalhar numa escola pequena, 10 salas [...] aí de 10 salas passou para 12, de 12 para 16, depois para 18, quando eu saí de lá já tinha 18, né? [...] à tarde a gente trabalhava com 18 salas e uma sala de recursos, né? Aí passei a trabalhar com as 18 salas sozinha [...] e meus excelentes professores, que eu trabalhei com uma equipe muito boa, não tenho o que falar da minha equipe muitíssimo boa, inclusive o professor Ol. que é da minha época!

É notório nas falas das entrevistadas, o senso de pertencimento e a relação de afeto com a escola. Utilizam expressões como “nossa escola”, “meus professores”, minha equipe em muitos momentos de suas falas. Principalmente para referir-se à importância do trabalho desenvolvido enquanto lá estiveram e muitas vezes buscando

¹⁵ Nascimento de Moraes atuou como cronista e jornalista em praticamente todos os órgãos de imprensa da São Luís de seu tempo. Romancista, contista e ensaísta, foi eleito presidente da Academia Maranhense de Letras. Como educador, exerceu o magistério no tradicional Liceu Maranhense, onde chegou a lecionar para Ferreira Gullar, José Sarney e Josué Montello, sendo por este citado no romance “Os tambores de São Luís”. Descendente de escravizados, Nascimento Moraes lutou, tanto no jornalismo, em artigos muitas vezes publicados sob pseudônimo, quanto na ficção, contra o mesmo preconceito de cor que precisou superar para obter o reconhecimento profissional e literário.

concordância para suas afirmações ao serem interpeladas por um sujeito que permanece no espaço que outrora ocuparam profissionalmente. Nesse sentido, Diniz (2023) ressalta o pertencimento como fator atuante na compreensão da coesão social de um grupo, por entender que quanto maior a integração grupal no estabelecimento de laços sociais, maior será a coesão entre seus membros.

Uma observação importante reside no fato de percebermos durante as observações feitas o senso de pertencimento e a relação de afeto repercutindo nas relações estabelecidas ainda hoje na escola. É possível que a história de constituição da escola seja uma forte influência nas relações de pertencimento experienciadas atualmente pelos professores, pois se torna perceptível que professores e demais atores educativos mantêm um ambiente acolhedor de parcerias e afetos entre si.

3.4 Caracterização dos atores educativos

No contexto escolhido para a realização da pesquisa, o perfil dos atores educativos privilegia professores e estudantes do primeiro ciclo dos anos finais do ensino fundamental (7º ano), nas turmas onde leciono a disciplina Geografia. O interesse por pesquisar esses atores educativos, em especial, estudantes e professores desse nível de ensino de uma escola da rede pública de ensino da periferia faz-se importante nesta pesquisa ao se pensar a discussão acerca das articulações e implicações existentes entre sujeito e objeto na proposição do estudo de um fenômeno à luz da TRS, pois segundo Sá (p.24, 1998), “não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação”.

Nessa caracterização contamos com o apoio das observações feitas na sala de aula e nos corredores da escola e também do questionário de perfil, aplicado com os professores e estudantes investigados. Partindo das informações fornecidas no questionário composto por questões sobre fatos da vida pessoal dos sujeitos que, segundo Gil (2024, p. 141), são perguntas relacionadas “a dados concretos e fáceis de precisar, como sexo, idade, naturalidade, estado civil, número de filhos etc.” sendo composto também por algumas questões diretamente relacionadas com o problema da pesquisa, levando-se em consideração o padrão socioeconômico e de acesso a bens e serviços relacionados com o objeto pesquisado.

Os atores educativos investigados, compreendem o grupo integrante do Ensino

Fundamental (EF) dos Anos Finais. No Brasil, até o ano de 2004, o EF compreendia oito anos de duração, mas segundo informações contidas no site do MEC (Brasil, 2005), a ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. Segundo a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, no seu artigo 2º a nomenclatura referente à faixa etária de 11 a 14 anos de idade passou a ser Anos Finais com duração de 4 anos.

3.4.1 Cada ator educativo um perfil: Os estudantes do 7º ano

Os estudantes dos anos finais do ensino fundamental pesquisados fazem parte do grupo conhecido como pré-adolescentes e são caracterizados por Oliveira *et al* (2017), como pessoas que se encontram entre a infância e a adolescência e apresentam comportamentos nos quais parecem ter essa questão indefinida para si próprios, pois ora comportam-se como crianças e em outros momentos reivindicam a condição e a posição de um adolescente.

De acordo com Siegel (2016), a adolescência é o período compreendido entre os 12 e 24 anos de idade e encontra em seu período inicial, a pré-adolescência, o marco de mudanças hormonais e cerebrais que afetarão o seu desenvolvimento como pessoa, como ser humano. É um período em que a criança está transicionando entre o período de total dependência dos pais e da família e aquele em que passa a reconhecer-se como um indivíduo capaz de cuidar de si mesmo, buscando também nesse caminho desenvolver a interdependência dentro de um grupo no qual se identifique.

Uma fonte não apenas de conforto, mas de sobrevivência básica, é se identificar mais com seus iguais do que com seus pais, conectar-se com outros adolescentes e se afastar dos adultos. Ao tomar parte de um grupo adolescente você ganha companheirismo nesse caminho transitório, assim como a segurança do bando [...] Isso explica em parte porque, para muitos adolescentes, adequar-se parece tão importante - é um resqúcio evolutivo de vida ou morte. Você pode se sentir confortado por pertencer a um grupo, sentir-se mais forte e até mesmo mais criativo na inteligência coletiva do grupo (Siegel, 2016, p. 33).

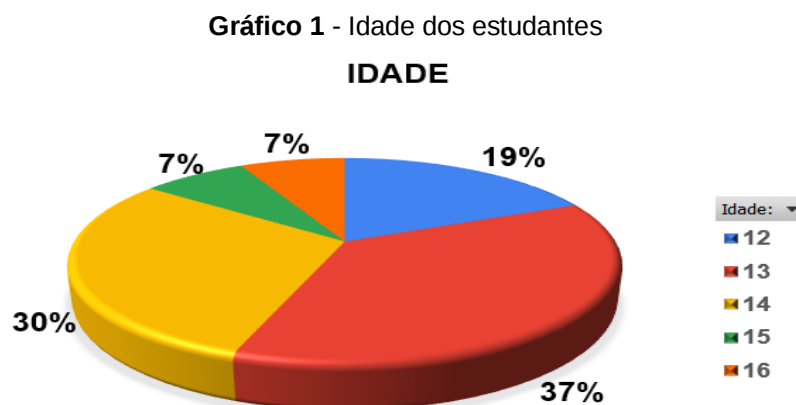
É perceptível em alguns adolescentes as mudanças físicas na voz, no crescimento, no comportamento social, enquanto em outros podemos verificar a manutenção das características infantis e isso explica de certa maneira a diversidade existente nas turmas de 7º ano. Neste período de transição, os adolescentes iniciam

porém, o processo de desenvolvimento crítico, passam a assumir posturas menos passivas frente às informações vindas dos adultos. Passam a desenvolver a sua autoconsciência no curso do seu desenvolvimento como indivíduo e, de acordo com Vygotski (1991), nesse período, a natureza lógico-dedutiva está em plena construção e segundo ele “para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar.”

Como dito anteriormente, na caracterização dos sujeitos buscamos traçar um perfil dos estudantes através de um questionário, levantando algumas informações pertinentes para situarmos esses atores educativos de acordo com aspectos sociais, demográficos e econômicos relacionados ao contexto no qual estão inseridos. Essas informações fazem-se necessárias no estudo das representações sociais ao compreendermos esses aspectos como interferentes no modo como essas representações são construídas, tornando-se assim, importantes para o julgamento das práticas dos sujeitos nelas envolvidos. Campos (2021) corrobora essa proposição ao afirmar ser raro, nas situações reais, os sujeitos depararem com um objeto isolado, sendo raro também eles se ancorarem em uma única representação para identificar uma situação e avaliar as condutas de ação possíveis no contexto apresentado.

Nesse sentido, o questionário levantou informações pessoais dos estudantes como idade, cor, gênero, local de residência, entre outros, além de questões relacionadas à sua familiaridade, acesso e interação com as TD no cotidiano. Dos 46 estudantes investigados apenas 27 responderam ao questionário. As questões elaboradas tinham um direcionamento relacionado aos objetivos e questões da pesquisa e algumas delas geraram gráficos instantâneos, pelo caráter quantificador no processo de coleta das respostas dos investigados.

- **Perfil dos estudantes quanto a idade e cor (autoatribuição)**



Fonte: elaborado pela autora.

Os 27 estudantes respondentes ao questionário apresentam idades variadas na mesma série (Gráfico 1) encontrando-se entre 12 anos (19%), 13 anos (37%), 14 anos (30%), 15 anos (7%) e 16 anos (7%). Esses dados nos revelam a existência um nível substancial nos índices de defasagem idade-série entre os estudantes da escola, com mais de cinquenta por cento deles apresentando idades acima do esperado para o 7º ano quando observadas as orientações para o corte etário de ingresso do estudante no ensino fundamental, determinadas pela Resolução BRASIL/MEC/CNE/CEB (2018). Esse item refere-se à intenção de caracterizar os sujeitos investigados dentro do nível de ensino em que estão inseridos e de acordo com o seu período de desenvolvimento comportamental e social.

Este processo de caracterização dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental está provavelmente ancorado nos estágios do desenvolvimento propostos por Piaget e que, segundo Lima (2000), os estudantes dessa faixa etária encontram-se no intervalo de 11 a 15 anos, período da capacidade de abstração. Entendemos, a partir daí, como processo de objetivação a ideia de surgirem mais dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes à medida em que distanciam-se da idade “adequada” para determinada série .

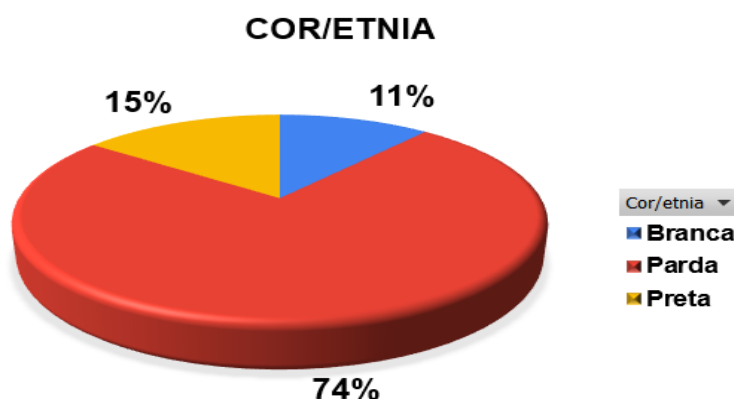
Assim, consideramos serem muitos os efeitos dessa distorção idade-série, desde as dificuldades geradoras dessas distorções como as questões que atingem, de acordo com dados do documento *Panorama da distorção idade-série no Brasil*, organizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2018,

principalmente os adolescentes, pelo fato de terem reprovado ou ainda terem evadido em algum momento e retornado à escola em uma série não correspondente à sua idade. Ainda segundo o UNICEF (2018, p. 4):

No entanto, essa não é a trajetória de muitas crianças e muitos adolescentes brasileiros. A distorção idade-série é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar de meninas e meninos, que vão sendo deixados para trás. Uma parcela deles deixa de frequentar a escola já no ensino fundamental, outra alcança o ensino médio com muitas dificuldades de aprendizagem e muitos não conseguem concluir a jornada escolar com qualidade e na idade esperada.

Essa realidade é a de muitos estudantes que estudam nas regiões periféricas, componentes das classes mais baixas das cidades brasileiras, como é o caso dos estudantes que apresentam essas distorções e estão inseridos no contexto desta investigação. Inferimos a partir dos dados apresentados no panorama da distorção idade-série estarem estes estudantes muito mais expostos a vulnerabilidades sociais e a diferentes tipos de violência dentro e fora do ambiente escolar.

Gráfico 2 - Cor/etnia dos estudantes



Fonte: elaborado pela autora.

Reconhecer a si e a seus iguais na sociedade também se relaciona na atualidade com fatores sociais ligados por exemplo ao quesito cor ou raça, classificação usada pelo IBGE desde 2020 para denominação étnica ou racial das pessoas no Brasil, na qual através da autoatribuição, a própria pessoa se autodefine como pertencente a algum desses grupos (Senado Federal, 2023). Nesta pesquisa, a maioria dos estudantes pesquisados se autodeclararam como pessoas pardas (74%), havendo entre eles aqueles que se consideram pessoas pretas (15%) e pessoas brancas (11%), não havendo entre os estudantes pesquisados aqueles

autodeclarados como pessoas de ascendência indígena (Gráfico 2).

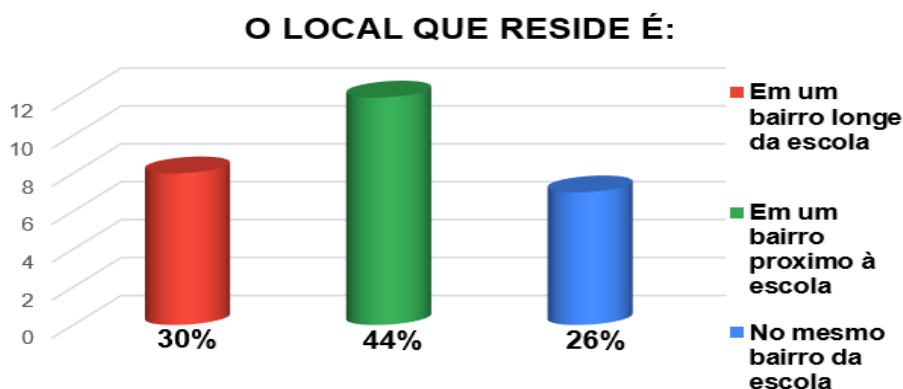
O processo de autoatribuição como uma mudança cultural apoiada em leis e projetos de Ensino orientam novas práticas escolares no sentido de valorização da diversidade étnica como uma condição social a ser repensada e reconstruída em contraposição aos padrões eurocêntricos de pensamento de superioridade ou inferioridade de cor/etnia, relacionados com uma construção, uma memória coletiva que de acordo com a TRS são resistentes à mudança.

Esse processo relaciona-se com os fundamentos da teoria do núcleo central formulada por Abric (Parreira et al., 2018) e segundo ele, sustentam-se na elaboração de uma estrutura para a representação na qual o núcleo central apresenta-se estável e resistente às mudanças, tradutor de significação, consistência e permanência na representação, relacionado com a memória coletiva e os elementos periféricos permitem a adaptação à realidade e à proteção ao núcleo central, sendo portanto responsável pela atualização e contextualização da representação.

Trazemos essa discussão aqui por entendermos essa proposta de mudança de pensamento social como um aspecto importante no estudo do contexto dos sujeitos e sua influência nos processos de ancoragem e objetivação a partir dos quais se processam as suas representações, guiadas pelas visões que têm de si, do objeto e do outro. Essas interações estão implicadas na construção das representações sociais destes no universo consensual do grupo diverso do qual fazem parte. Isso decorre do entendimento de Campos (2021), ao trazer a concepção das representações sociais como saberes dinâmicos, “reagentes” ao seu meio social, à variabilidade das interações entre grupos sociais e entre estes e seu ambiente simbólico, que por economia alguns preferem chamar de “cultura”.

- **Perfil dos estudantes quanto à localização geográfica e ao núcleo de vivência familiar**

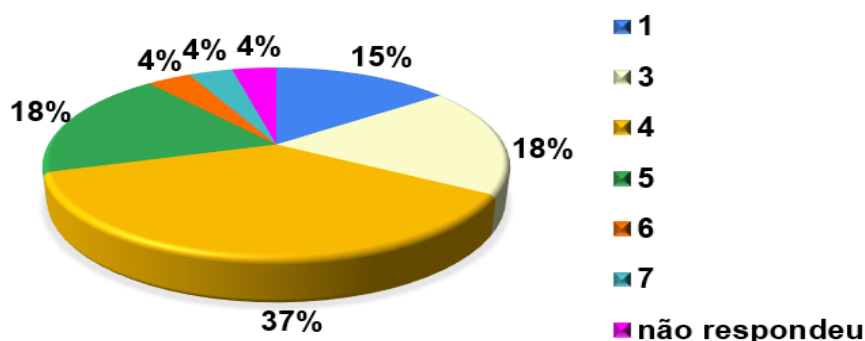
Gráfico 3 - Distância da moradia em relação à escola



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 4 - Núcleo de vivência familiar

COM QUANTAS PESSOAS MORA?



Fonte: elaborado pela autora.

As condições socioeconômicas dos estudantes explicitadas nos dados coletados nos dão pistas de como são suas condições de moradia e de acesso a bens e serviços. Assim, saber onde moram e com quem vivem, nos ajudam a contextualizar o perfil socioeconômico desses sujeitos nas relações com sua origem geográfica e familiar.

Quanto à situação geográfica em relação à proximidade da escola (Gráfico 3), observou-se um equilíbrio entre a quantidade de estudantes morando no mesmo bairro (26%) e/ou distante da escola (30%) e quase metade dos deles (44%) morando nas adjacências do bairro em que a escola se localiza. As observações feitas em torno

da chegada e saída dos estudantes demonstram as formas variadas que a acessam, muitos chegam a pé, de bicicleta, de ônibus e alguns poucos de carro.

Atentando-nos para a situação geográfica dos estudantes, poderiam ser levantadas inúmeras discussões a respeito dos impactos relacionados à oferta de vagas próximas às casas dos estudantes, mas pretendemos nos ater aqui apenas às questões de natureza socioeconômica e de justiça social. Ao nosso ver, a problemática levantada afeta principalmente as famílias de baixa renda, moradoras de regiões periféricas da cidade, o que de acordo com Azevedo (2016), influencia a forma de deslocamento dos estudantes. Na ausência de um carro de uso particular, estes se tornam mais propensos a se deslocarem a pé ou de bicicleta para a escola.

Assente nisso, compreendemos que o ideal de “escola justa”, baseado nas problematizações de Dubet (2004), deve ser aquela capaz de criar opções que garantam às famílias em condição de desigualdade social amplo alcance às políticas de inclusão social e, dentre essas, um acesso facilitado à escola, garantindo-se aos estudantes condições de escolher estudar ou não perto de casa. De acordo com Dubet (2004, p. 544), esse fator é apenas um dos tantos outros associados às políticas necessárias quando pensamos a igualdade de acesso à uma boa educação e à uma boa escola, para ele “é preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns “privilégios”, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais”.

Esse fator também está associado, dentro das discussões aqui pretendidas, a situações problematizadas anteriormente, como é o caso da distorção idade-série, principalmente em razão de muitos estudantes encontrarem dificuldades no deslocamento adequado para a escola, já que moram em regiões mais distantes. Essa situação causa muitas ausências nas aulas, impedindo o avanço do estudante e resultando em evasões e reprovações.

O panorama apresentado demonstra a necessidade de serem pensadas pelo poder público a garantia de recursos destinados ao deslocamento do estudante para a escola, quer seja criando programas que colaborem com a mobilidade estudantil, quer seja ampliando a oferta de vagas perto das moradias dos estudantes.

Em relação ao núcleo de vivência familiar (Gráfico 4), o perfil dos estudantes é bem diversificado e apresenta composições familiares diversas. Foram identificados núcleos compostos por famílias nas quais os estudantes moram com apenas 1 pessoa, a mãe (15%). Aqueles que moram com mais de 2 pessoas (18%), a mãe e

irmãos ou pai/padrasto; outras em que moram com mais 3 pessoas (37%), sendo este o grupo mais diversificado, com estudantes morando com pai, mãe e irmãos, só com mãe e irmãos ou com a mãe, avó e irmãos; há também as famílias compostas pelo estudante mais 5 pessoas (18%), nas quais os estudantes investigados moram com pai, mãe e irmãos; famílias compostas pelo estudante mais 6 pessoas (4%), a mãe, avós, primos e tia e ainda famílias formadas pelo estudante mais 7 pessoas (4%), nas quais o estudante mora com mãe, pai e 5 irmãos. Um dos estudantes (4%) preferiu não responder a essa questão.

Deter-nos-emos brevemente no dado que corresponde ao fenômeno dos estudantes que moram apenas com a mãe, pois consideramos importante discutirmos o fato de existirem no Brasil, tantos lares onde as crianças e adolescentes são criados apenas com a presença materna.

Segundo dados apresentados por Feijó (2023), em um artigo para o Portal FGV, tem crescido intensamente, na última década, o número de domicílios em que a pessoa de referência é uma “mãe solo”, termo que a autora explica não se referir apenas à ausência do pai ou a de um parceiro, mas, principalmente, pelo fato da mãe assumir todas as responsabilidades referentes ao lar e à criação dos filhos. Ainda, segundo ela,

[...] a maior parte das mães solo (72,4%) vivem em domicílios monoparentais, sendo compostos apenas por elas e seu(s) filho(s). Ou seja, não moram com parentes ou agregados que teriam o potencial de ajudar nas responsabilidades familiares e na promoção do equilíbrio entre vida pessoal, família e trabalho (Feijó, 2023, para. 5).

As reflexões acerca desse fenômeno tornam-se ainda mais relevantes quando cruzamos essa informação com os fatores relacionados com dados discutidos anteriormente, a exemplo da distorção idade-série. Em relação a isso, os estudos de Paula, Franco e Silva (2018) corroboram essa associação ao sugerirem que os estudantes pertencentes aos núcleos familiares institucionalmente estabelecidos, com pai e mãe, têm menos probabilidade de se atrasarem na escola quando comparados aos estudantes sem pai e mãe morando juntos.

Consideramos, então, essa ausência de apoio às mães que atendem às demandas necessárias à criação e acompanhamento dos filhos, um fator de grande interferência para o desenvolvimento escolar dos estudantes. Tal fenômeno resulta na necessidade dessas mães trabalharem fora, ou mesmo na informalidade, sem condições de manter um acompanhamento satisfatório de suas atividades escolares.

- Perfil dos estudantes quanto ao acesso aos aparatos tecnológicos e à Internet

Gráfico 5 - Acesso dos estudantes aos dispositivos digitais

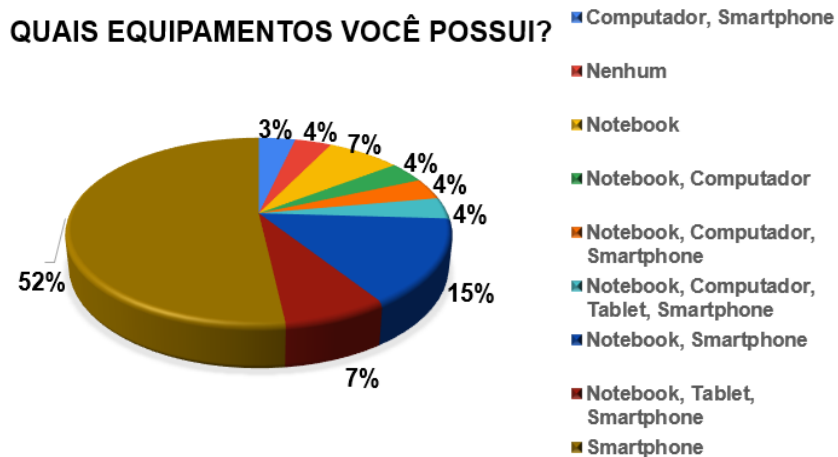


Gráfico 6 - Modo de compartilhamento dos dispositivos digitais pelos estudantes

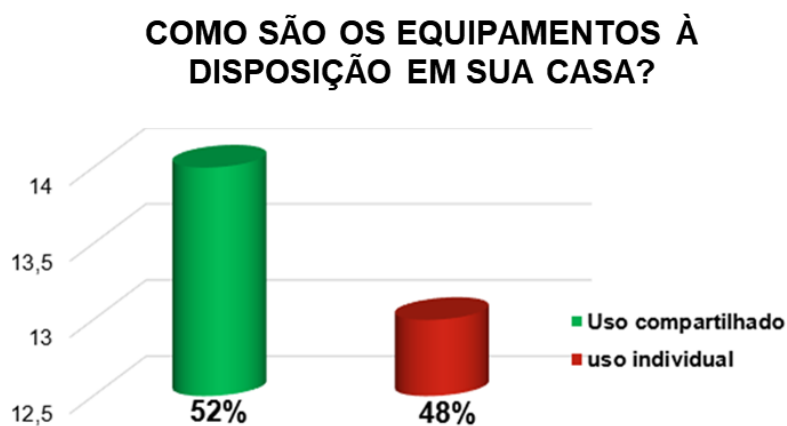
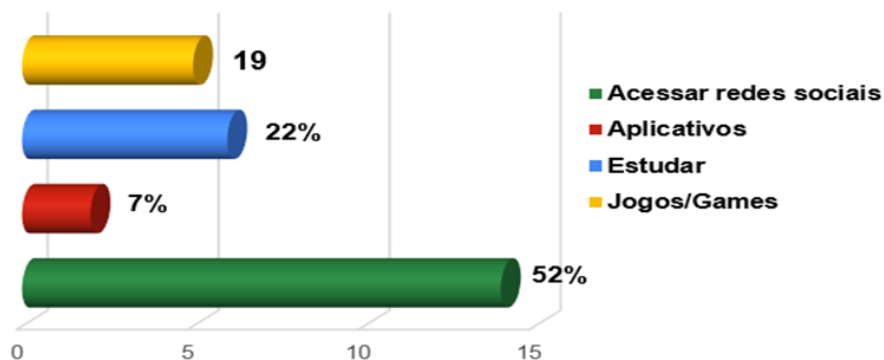


Gráfico 7 - Uso das TD pelos estudantes nas atividades diárias

VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COM MAIS FREQUÊNCIA PARA:



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao acesso a aparatos digitais (Gráfico 5), o smartphone é o item utilizado pela maioria dos estudantes. O aparelho que combina telefone celular e funções de um computador é o único equipamento com acesso às TD disponível para mais da metade dos estudantes (52%). Considerando o somatório de respostas dos estudantes que afirmam possuir mais de um aparelho, uma parte significativa dos estudantes (37%) demonstra que, entre estes, o notebook é o segundo aparelho mais utilizado por eles. Existe, inclusive, uma porcentagem de estudantes (7%) que afirma que tê-lo como único equipamento de uso digital disponível. Há, entre eles, um estudante que afirma não possuir nenhum aparelho (4%) à sua disposição.

Os dados coletados nesta pesquisa são reforçados pelas informações de um estudo realizado pelo Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGVcia)¹⁶, sobre o panorama de uso de TD no Brasil. O estudo revela haver “464 milhões de Dispositivos Digitais (computador, notebook, tablet e smartphone) em uso no Brasil (corporativo e doméstico), ou seja, mais de 2 Dispositivos Digitais por habitante em maio de 2023”. O smartphone domina a maioria dos usos, como nos bancos, compras e mídias sociais.”

Podemos considerar os dados sobre a configuração familiar diretamente relacionados ao modo de compartilhamento dos aparelhos e dispositivos tecnológicos pelos estudantes ao destacarem a utilização compartilhada dos aparelhos entre os

¹⁶ Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-tj>. Acesso em: 18 abr. 2024.

familiares quando estão em casa. Embora os estudantes demonstrem através de suas respostas a acessibilidade e diversificação no acesso a aparelhos e equipamentos (Gráfico 5) , nem todos conseguem fazer um uso individualizado desses recursos. Os dados demonstram que um pouco mais da metade dos estudantes precisa fazer uso compartilhado dos equipamentos com os familiares, pois 52% dos estudantes (Gráfico 6), afirmaram fazer o compartilhamento de aparelhos à sua disposição. Enquanto a outra metade, 48% deles afirmaram possuir aparelhos para seu uso individual.

Correlacionando-se aos dados de acesso aos dispositivos digitais, no Gráfico 7 nos traz a informação de que a maior utilização desses dispositivos se direciona às redes sociais (52%), seguido pelo uso com os estudos (22%), com os jogos (19%) e com aplicativos (7%). Essas informações são ratificadas pelos dados da pesquisa de Tapajós (2020) ao encontrar como respostas dos estudantes dos anos finais investigados atividades bem semelhantes aos nossos resultados. Na sua investigação, o aspecto da interação e uso das redes sociais obteve considerável expressão entre os adolescentes, seguida do uso para os estudos.

Segundo Tapajós (2000, p. 84-85), “a maior função operada pelo smartphone nas turmas é de interação, o que não isola e não elimina a possibilidade de produção e a aquisição de conhecimento”. Em concordância com a autora, há de se considerar o uso das TD direcionado aos estudos como um dado bastante significativo pelo fato de compreendermos a importância de os estudantes reservarem um tempo nas suas atividades diárias para voltarem-se aos estudos e não somente para o uso com jogos ou aplicativos para ouvir música e ver vídeos.

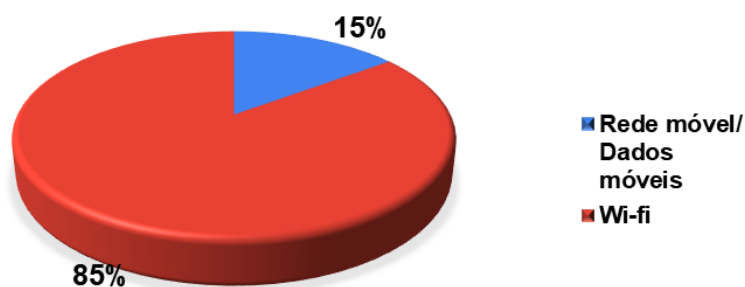
Já em relação às redes sociais, reveladas enquanto uso de maior frequência pelos estudantes, trazemos dados levantados em uma das pesquisas aqui inventariadas. Pacheco (2019) destaca que, entre os estudantes investigados por ela, todos possuem celular e utilizam para ficar entre meia hora e mais de 4 horas por dia em redes sociais sendo esse, um comportamento evidenciador da necessidade de reforçar suas identidades por meio do seu protagonismo no campo de suas próprias redes sociais.

Isso reforça questões pertinentes levantadas mais adiante nesta pesquisa, o fato de os estudantes configurarem-se como nativos digitais e encontrarem nas redes sociais uma forma de interrelacionarem-se com seus iguais, fortalecendo os laços afetivos e de pertencimento.

- Perfil dos estudantes quanto ao acesso à internet e a cursos de formação na área das TD

Gráfico 8 - Meios de acesso dos estudantes à Internet particular

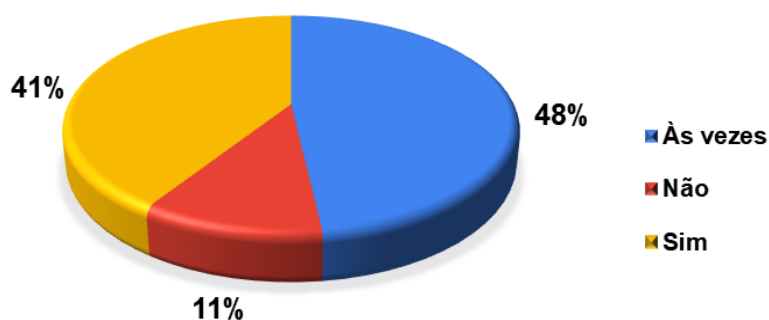
COMO VOCÊ COSTUMA ACESSAR A INTERNET QUANDO ESTÁ EM CASA?



Fonte: elaborado pela autora.

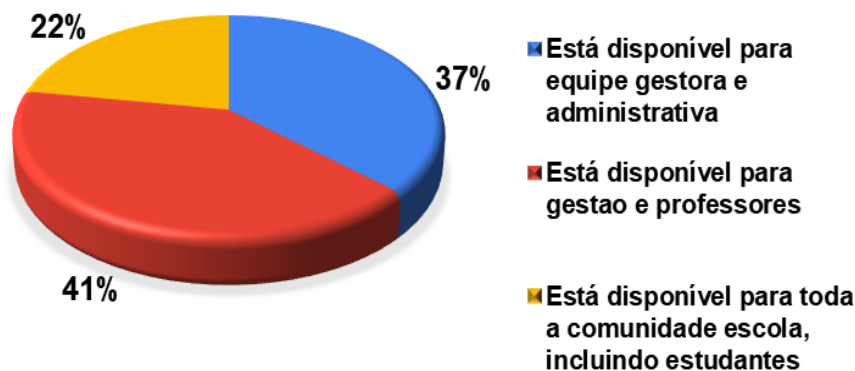
Gráfico 9 - Capacidade de conexão particular dos estudantes à Internet

VOCÊ CONSIDERA QUE SUA CONEXÃO DE INTERNET E/OU DADOS MÓVEIS DE USO PESSOAL É RÁPIDA E DE QUALIDADE?



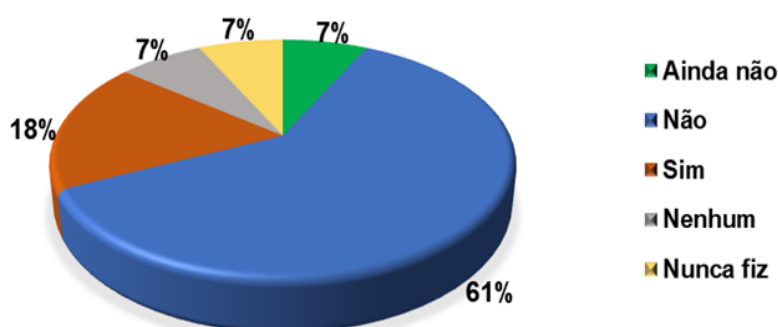
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 10 - Acesso dos estudantes à Internet da escola

E NA ESCOLA, COMO É SEU ACESSO À INTERNET?

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 11 - Cursos de formação na área das TD realizados pelos estudantes

VOCÊ JÁ FEZ ALGUM CURSO ESPECÍFICO NA ÁREA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS/A INFORMÁTICA?

Fonte: elaborado pela autora.

Todos os estudantes demonstraram acessar a Internet de alguma maneira quando estão em casa (Gráfico 8) e a imensa maioria deles acessam a Internet através da rede Wi-fi¹⁷ (85%), havendo um pequeno grupo afirmando ter acesso apenas através das redes móveis (15%).

¹⁷ O Wireless Fidelity é o termo usado para descrever conexão sem fio em alta velocidade entre dispositivos móveis como laptops e a Internet. As redes Wi-Fi funcionam por meio de ondas de rádio. Elas são transmitidas por meio de um adaptador, o chamado "roteador", que recebe os sinais, decodifica e os emite a partir de uma antena. Para que um computador ou dispositivo tenha acesso a esses sinais, é preciso que ele esteja dentro um determinado raio de ação, conhecido como hotspot. A ideia principal se refere ao uso de dispositivos móveis, seus serviços e recursos, que são capazes de descobrir nos ambientes outros dispositivos móveis, seus serviços e recursos e se conectar a eles. Disponível em: <https://revistaunibf.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/41/23>.

Quase metade dos estudantes demonstra ter acesso instável (48%) em suas casas em relação à conexão com a Internet (Gráfico 9), enquanto (11%) a consideram ruim, perfazendo mais da metade dos entrevistados com deficiências na velocidade de sua conexão (Gráfico 8). Há, porém, um número considerável entre os que demonstram ter uma conexão rápida e boa (41%) quando estão em casa.

Os estudantes pesquisados percebem o acesso à Internet na escola de maneiras diferentes (Gráfico 10). A maioria entende que ela está disponível apenas para professores e gestão (41%); outros a entendem serem exclusivas para o uso da gestão e equipe administrativa (37) e alguns percebem o acesso à Internet como extensível aos estudantes (22%). Mas como participante da comunidade escolar pesquisada, sabemos não haver de fato essa disponibilidade para eles. Pelo fato de uma das alternativas do questionário referir-se a toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, pode-se inferir que o entendimento de alguns deles ao escolhê-la esteja relacionado às situações coletivas em que as atividades propostas pelos professores em sala de aula demandam o uso da Internet.

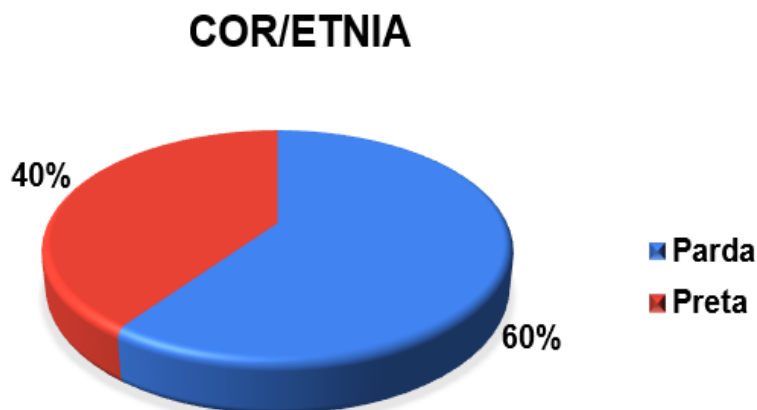
Quando perguntados sobre a participação em cursos na área das TD (Gráfico 11), aproximadamente 66,7% dos estudantes responderam prontamente não ter feito. Alguns deles também responderam não, mas utilizaram a expressão “ainda não”, resposta carregada de sentido, mesmo em face daquilo não dito, levando-nos a refletir sobre a necessidade, vontade do estudante em participar de cursos da área de tecnologias, uma vez que são incentivados a valorizar esse conhecimento.

Tudo isto pode estar ancorado nos discursos propagadores da importância desse saber para o seu desenvolvimento na escola e na sociedade atual e objetivado na imagem das inúmeras propostas e ofertas de cursos de informática e de aprendizagem no campo das novas ferramentas e habilidades digitais. Práticas observáveis tanto nas diversas mídias às quais os adolescentes têm acesso quanto as comumente acompanhadas pelos professores no cotidiano da escola quando recebem representantes destas modalidades de curso para apresentarem tais propostas para os estudantes.

3.4.2 Cada ator educativo um perfil: os professores do 7º ano

- **Perfil dos professores quanto à cor/etnia (autoatribuição)**

Gráfico 12 - Cor/etnia dos professores



Fonte: elaborado pela autora.

No aspecto da identificação em relação à cor/etnia, os professores apresentam percentuais nos quais 40% deles autodeclaram-se como pessoas pretas e 60% como pessoas pardas, não havendo entre eles nenhuma autodeclaração como pessoas brancas e indígenas (Gráfico 12). Inferimos, a partir disso, que os sujeitos pesquisados apresentam uma boa compreensão dos fatores relacionados ao quesito cor/raça ao perceberem-se identificados como de maioria preta e parda em um dos estados brasileiros onde a maioria população, de acordo com o último Censo do IBGE¹⁸ na sua página oficial, se autodeclara parda.

Dos 6.776.699 habitantes do estado do Maranhão, mais de 66% se autodeclaram como pessoas pardas, seguidas por cerca de 20% das pessoas se autodeclarando como brancas e mais ou menos 12% autodeclarando-se como pessoas pretas (Figura 1). É importante destacar a ausência de autodeclaração como pessoas indígenas entre os atores educativos de forma geral, principalmente ao relacionarmos esses dados aos percentuais de menos de 1% entre as pessoas que autodeclaram-se indígenas no Maranhão.

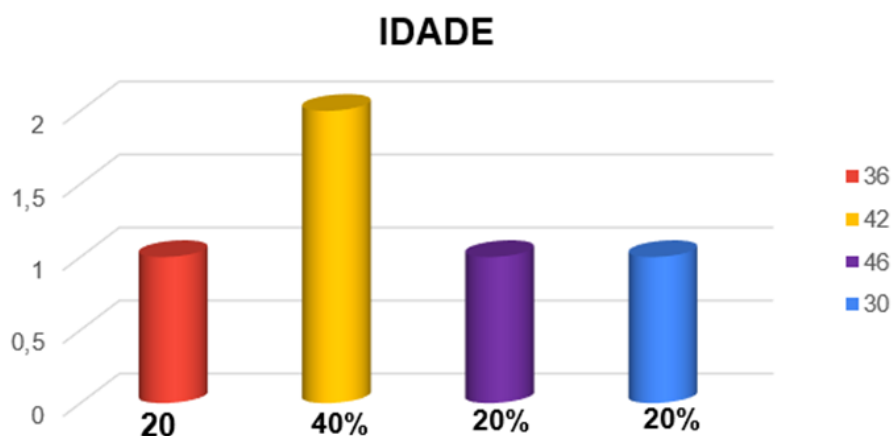
¹⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pesquisa/10102/122229>

Figura 1 - Quesito cor/raça do Censo IBGE 2022 - MARANHÃO

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados apresentados na página oficial do IBGE/GOV.BR

O baixo número de pessoas autodeclaradas indígenas se relaciona com diversos fatores que não discorreremos aqui, mas entendemos que é importante destacar a proximidade entre os percentuais maranhenses com os brasileiros, pois, de acordo com as informações contidas no livro de apresentação dos primeiros resultados do Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2023), em relação ao universo indígena, a média de habitantes desse grupo corresponde a um total de 0,83% da população do Brasil, porcentagem que está muito próxima dos dados coletados no Maranhão. Trata-se de um percentual que, segundo o IBGE (2023), praticamente dobrou em um período de 12 anos.

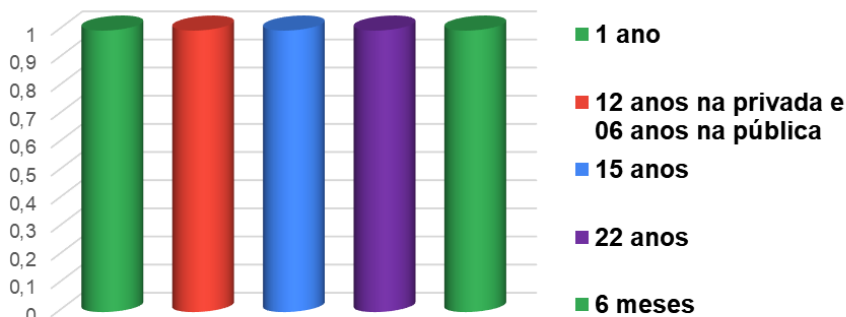
- **Perfil dos professores quanto à idade e ao tempo de trabalho nas redes de ensino**

Gráfico 13 - Idade dos professores

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 14 - Tempo de trabalho em cada rede de ensino

HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO EM CADA UMA DAS REDES?



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados levantados na pesquisa explicitam que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental são, em sua maioria, professores formados nos cursos de Licenciatura em áreas específicas do conhecimento como língua portuguesa, filosofia, história, língua estrangeira - inglês, entre outras. Apresentam idades variadas entre 30 e 46 anos (Gráfico 13) e estando em diferentes ciclos de vida profissional.

Nos permitimos fazer, a partir dos dados referentes à idade dos professores, uma relação entre a idade dos professores e os ciclos de vida profissional dos professores a partir das elaborações de Huberman (2000). Para ele, o ciclo de vida profissional obedece a fases, dentre as quais estão a entrada na carreira, a fase de desestabilização, da diversificação, do pôr-se em questão, da serenidade, do conservantismo e lamentações e a fase do desinvestimento na carreira.

O tópico idade não é preponderante dentro das elaborações de Huberman (2000), pois, segundo o autor, esse fator dentro dos estudos feitos não se apresenta de maneira clara e muito menos homogênea. Dentre os professores investigados, percebemos ser esta uma relação realmente irrelevante quando se trata do processo de entrada e evolução na carreira pelos profissionais investigados.

Apenas o professor mais jovem e o de mais idade estabelecem essa relação, pois no período da realização da pesquisa o primeiro tinha apenas seis meses de experiência como professor e a professora mais experiente, apresentava 46 anos de idade e 22 anos de ensino. Ao passo que entre os dois professores apresentando a idade de 42 anos, um encontra-se na fase inicial da carreira de acordo com os dados

apresentados no gráfico (14), enquanto o outro com a mesma faixa etária está na fase intermediária do pôr-se em questão a qual, segundo Huberman (2000, p. 43), se processa entre o 15º e 25º anos de ensino.

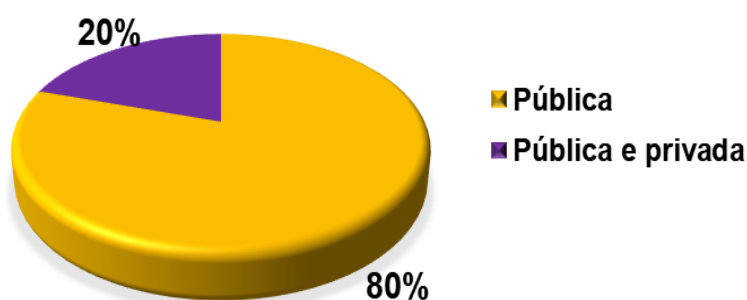
Ainda em relação ao tempo de atuação, três destes professores são concursados da rede municipal de Ensino de São Luís, estando em média entre 6 e 22 anos de efetivo exercício em sala de aula e dois deles são contratados via seletivo de professores realizado pela rede e estavam no período da realização da pesquisa, há mais ou menos um ano exercendo seu trabalho na escola.

Essa diferenciação entre os tempos de exercício da profissão (Gráfico 14) e as relações desenvolvidas por esses profissionais na escola oferece subsídios para a compreensão acerca do processo de construção da relação pedagógica na escola, de como os professores, dentro dos diferentes ciclos de vida profissional vão operando as continuidades e descontinuidades necessárias nas práticas desenvolvidas por cada um, a partir das experiências compartilhadas. Essa visão baseia-se em Nóvoa (2019), ao destacar a importância da convivência e troca de experiências entre os professores mais experientes na acolhida aos mais jovens, aos que estão chegando, para o desenvolvimento do futuro profissional de cada um.

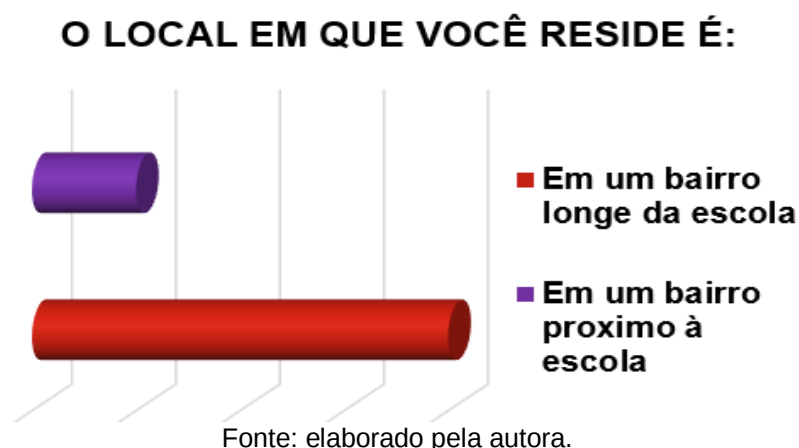
- **Perfil dos professores quanto à localização geográfica e às redes de ensino na qual trabalham**

Gráfico 15 - Redes de ensino que os professores trabalham

EM QUE REDES DE ENSINO VOCÊ TRABALHA?



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 16 - Distância da moradia dos professores em relação à escola

Os professores da escola são em sua maioria provenientes de bairros distantes (Gráfico 16) e fazem esse trajeto de carro ou de ônibus, como foi possível acompanharmos observando a chegada e a saída deles da escola. Outro aspecto observado foi em relação ao volume de trabalho dos professores, pois trabalham em mais de uma escola da mesma rede ou em escolas de redes diferentes, incluindo a rede privada (Gráfico 15). Os dados apresentados nestes gráficos se interrelacionam em diversos pontos, principalmente no que se refere ao tempo de deslocamento de casa para a escola, no tempo em que permanecem longe de casa, incidindo na sua qualidade de vida no que tange ao volume de trabalho assumido pelos professores.

A esse respeito, a Fundação Carlos Chagas (FCC) juntamente com o órgão Dados para um Debate Democrático na Educação (D³E), apresenta um relatório organizado por Moriconi et al. (2021) que analisa o volume de trabalho do professor brasileiro dos anos finais do Ensino Fundamental em comparação com países como Estados Unidos, França e Japão (Tabela 1). Segundo a síntese do Relatório, as formas de contratação desses professores contribuem para gerar diferentes volumes de trabalho.

Tabela 1 - Formas de contratação do professor brasileiro em comparação aos professores estadunidenses, franceses e japoneses apresentados no relatório elaborado pelo D³E e Fundação Carlos Chagas

NÚMERO DE ESCOLAS, DE REDES ONDE ATUA, DE ETAPAS PARA AS QUAIS LECIONA				
	BRASIL	EUA	FRANÇA	JAPÃO
Mais de uma escola de EF2	20%	1,7%	4,7%	2,7%
Mais de uma etapa	61%	Até 36%	Não ocorre	Não ocorre
Mais de uma rede	30%	Não ocorre	Não ocorre	Não ocorre

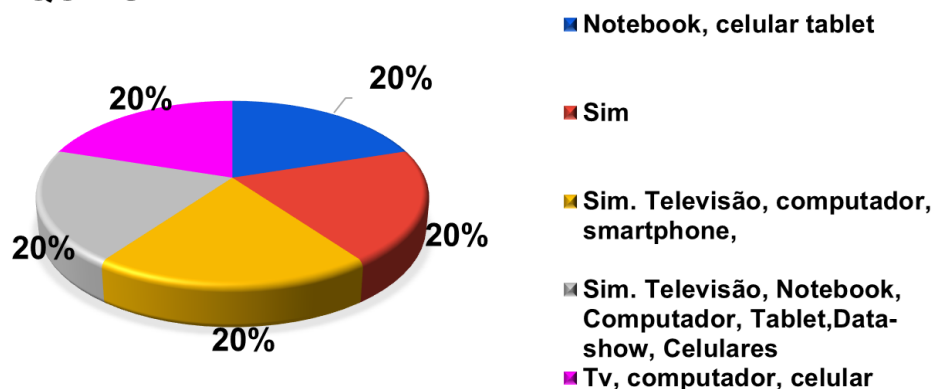
Fonte: elaborado a partir dos dados apresentados na síntese do relatório de política educacional. Disponível em https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/11/d3e_sintese_volumedetrabalho.pdf

Enquanto os outros três países pesquisados contratam prioritariamente professores em tempo integral para que estes atuem numa única escola, no Brasil, os contratos destes profissionais são feitos majoritariamente em tempo parcial para uma ou mais escolas. Os indicativos demonstram diferenças relevantes quando se trata de volume de trabalho em mais de uma etapa de ensino que chega a 61% do professorado brasileiro, sendo uma prática que não ocorre em países como a França e o Japão. Quando se refere ao trabalho em mais de uma rede de ensino, bastante comum no Brasil, nos outros três países não é uma prática usual.

- **Perfil dos professores quanto ao acesso aos aparatos tecnológicos e à Internet**

Gráfico 17 - Acesso dos professores aos dispositivos digitais

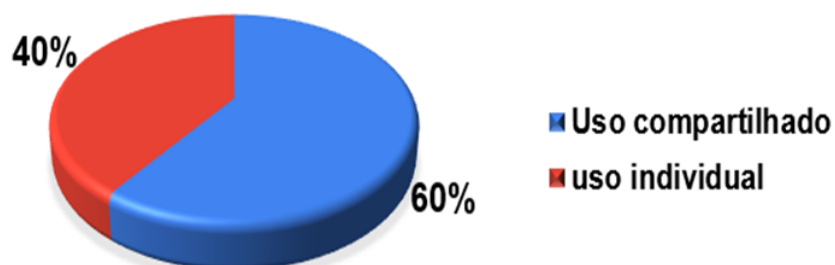
DISPÕE DE EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS? QUAIS?



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 18 - Modo de compartilhamento dos dispositivos digitais pelos professores

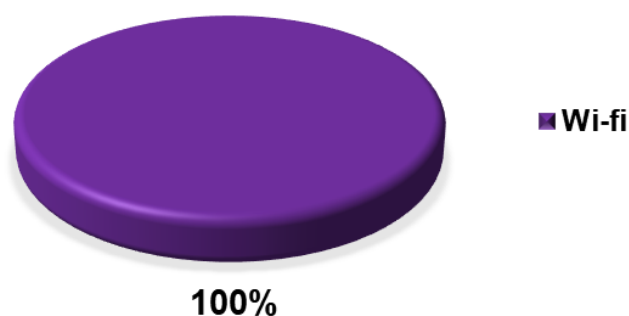
**COMO SÃO OS EQUIPAMENTOS À
DISPOSIÇÃO EM SUA CASA?**



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 19 - Meio de acesso dos professores à Internet particular

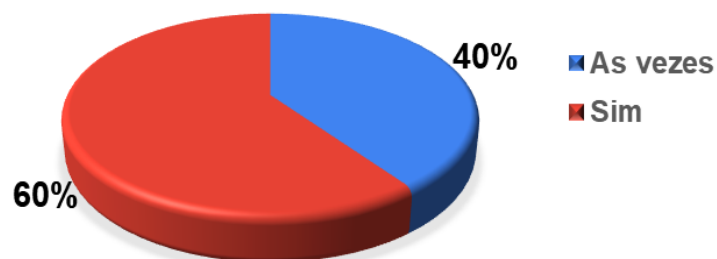
**COMO VOCÊ COSTUMA ACESSAR A INTERNET
EM CASA?**



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 20 - Capacidade de conexão particular da Internet dos professores

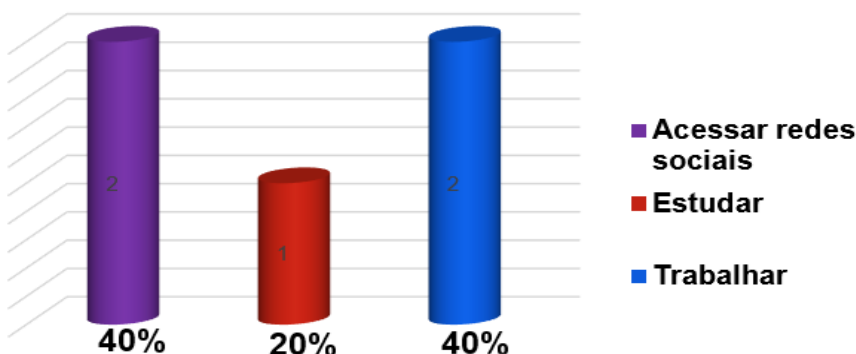
**VOCÊ CONSIDERA QUE SUA CONEXÃO DE
INTERNET E/OU DADOS MÓVEIS DE USO
PESSOAL É RÁPIDA E DE QUALIDADE**



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 21 - Uso das TD pelos professores nas atividades diárias

VOCÊ USA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COM MAIS FREQUÊNCIA PARA:



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados referentes aos aspectos socioeconômicos dos professores relacionados ao acesso aos equipamentos e à Internet, demonstram que todos possuem mais de um aparelho (Gráfico 17), sendo o notebook o elemento comum a todos. Mais da metade dos professores faz uso individual dos seus equipamentos (Gráfico 18). Diferentemente dos estudantes, todos os professores afirmam utilizar o Wi-fi para acessar a Internet em casa (Gráfico 19), uma informação importante quando comparamos esses dados aos da “Pesquisa de Satisfação e Qualidade Percebida 2022¹⁹”, publicada pela ANATEL em abril de 2023, que identifica o Wi-fi como a forma pela qual a maior parte dos usuários brasileiros acessam a Internet.

Esse dado, como já dito antes, está fundamentalmente ligado aos aspectos socioeconômicos dos sujeitos pesquisados, pois os professores do ensino público compõem, de acordo com o piso salarial instituído pela Lei nº 11.738/2008, a classe com uma renda média acima de dois salários mínimos. Essa informação reforça os dados da Pesquisa TIC Domicílios (2023)²⁰, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), segundo a qual a renda familiar é um dos fatores preponderantes entre a facilidade ou não de acesso à Internet em casa. A partir dos dados coletados, os domicílios nos quais a renda familiar passa de dois salários mínimos, o acesso ao Wi-fi alcança entre 93% e 98% dos domicílios brasileiros.

¹⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/anatel-publica-resultados-da-pesquisa-de-satisfacao-e-qualidade-percebida-2022>

²⁰ Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2023/domicilios/A4/>

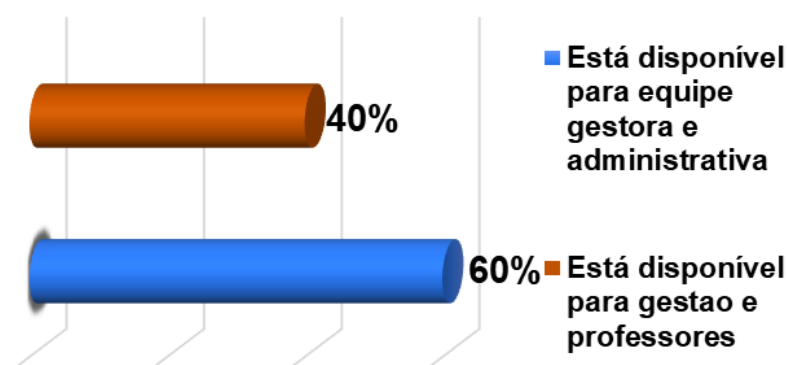
Outro interessante levantamento da pesquisa se relaciona com a rapidez e qualidade nesse acesso pelos professores pesquisados (Gráfico 20), sendo que quase 60% consideram sua Internet boa. Mais da metade dos professores declarou dividir seu tempo e os recursos tecnológicos à sua disposição com mais frequência para trabalhar (Gráfico 21) e uma quantidade significativa de entrevistados afirmou utilizar as TD mais frequentemente para acessar às redes sociais. Apenas 14,3% dos professores entrevistados as utilizam com mais frequência para estudar.

A esse respeito, Meirelles (2023), na apresentação do Relatório da 34ª Pesquisa Anual de Uso de TI os estudos e o trabalho, aponta o impulsionamento dos estudos e do trabalho a partir do aumento do uso e venda dos dispositivos digitais com o modelo que combina o presencial com o remoto separadamente, representando assim, uma solução que integra e potencializa as capacidades humanas (físicas) com as digitais. Essa informação relaciona-se diretamente com as informações levantadas no gráfico a ser analisado adiante, em relação ao acesso aos dispositivos digitais no ambiente escolar.

- **Perfil dos professores quanto ao acesso às tecnologia digitais na escola e na formação**

Gráfico 22 - Acesso dos professores à Internet na escola

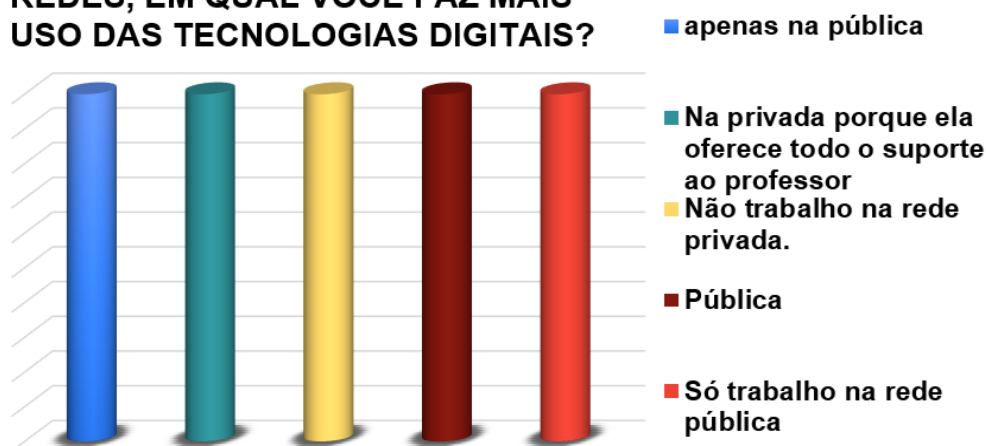
**E NA ESCOLA, COMO É SEU
ACESSO À INTERNET?**



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 23 - Comparativo de uso das TD nas diferentes redes de ensino

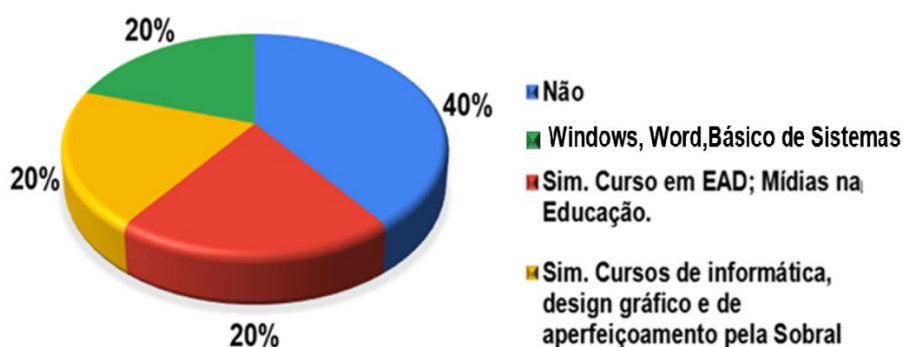
CASO VOCÊ TRABALHE NAS DUAS REDES, EM QUAL VOCÊ FAZ MAIS USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS?



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 24 - Cursos realizados pelos professores na área das TD

VOCÊ JÁ FEZ ALGUM CURSO ESPECÍFICO NA ÁREA DE TECNOLOGIAS?



Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao acesso à Internet na escola (Gráfico 22), os professores percebem estar disponíveis para a equipe gestora, administrativa e professores, inferindo-se por meio das respostas que alguns deles não fazem uso, pois afirmam, em sua maioria, que a disponibilidade de acesso é apenas para a gestão e corpo administrativo. Os professores afirmam, através da exclusão da alternativa que se refere aos estudantes, que o acesso à Internet da escola não se estende a estes últimos.

Ao estabelecer-se um comparativo entre o uso das tecnologias na escola pública em relação ao uso da escola privada (Gráfico 23), temos um dado representativo da ausência de experiências dos demais entrevistados na rede privada

na atualidade. Assim, nesse comparativo apenas um dos atores educativos respondentes destaca que enquanto o uso e o acesso às TD e à Internet são garantidos na escola privada em que atua, oferecendo o suporte de aparatos e recursos tecnológicos ao professor, em contrapartida, na sua atuação na rede pública não consegue ter acesso ao mesmos recursos.

Quanto à formação direcionada ao uso das TD na relação pedagógica, cerca de 40% dos professores alegam nunca ter participado de cursos (Gráfico 24), sendo que a metade destes revelam ter aprendido sozinhos os conhecimentos na área das tecnologias digitais. Da totalidade pesquisada, 60% dos professores informam terem tido acesso a algum curso de formação em TD, mesmo que em nível bem básico, dos quais dois terços desse percentual afirmam ter realizado cursos mais específicos para inclusão desse conhecimento em sua prática de sala de aula.

Inferimos, a partir das informações destacadas, que os professores compreendem a importância da oferta de cursos de formação continuada voltada para a inclusão dos conhecimentos tecnológicos na sua prática educativa. A preocupação com a qualificação docente na área tecnológica é apresentada em muitas das pesquisas levantadas no estado do conhecimento e, em conformidade, Oliveira (2019, p. 64) destaca que “saber trabalhar de modo individual e em grupo e interagir com todas essas demandas advindas do cenário tecnológico digital contribui para qualificar a formação docente”. Acreditamos ser essa, uma das principais discussões em torno da busca dos professores em alcançar mais segurança na utilização das tecnologias em suas práticas.

3.5 Do tratamento à análise dos dados

Esta seção trará as construções envolvendo os procedimentos envolvidos no tratamento e análise dos dados categorizados de acordo com as orientações da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin, tendo como suporte o uso do software Atlas.ti na facilitação de desenvolvimento das etapas de seleção, leitura, exploração, codificação e categorização das informações contidas nos instrumentos aplicados junto aos atores educativos pesquisados.

Consideramos a opção pela análise de conteúdo bastante apropriada para o processo de análise dos dados desta pesquisa, a qual demonstra um importante alinhamento com a metodologia escolhida e com os objetivos pretendidos. Baseando-

se principalmente na ideia de Oliveira e Freitas (2006), ao destacarem a abordagem etnográfica e a análise de conteúdo como formas de análise complementares, compreendemos essas escolhas metodológicas coadunadas com os caminhos e intenções desenhados para esta investigação.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (2016) como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, aplicando-se a discursos diversificados e caracterizando-se como uma hermenêutica controlada, baseada na dedução e na inferência, sendo uma técnica que possibilita ao investigador o desvelamento também do que está oculto no cerne das situações comunicativas.

O método da análise de conteúdo sistematiza-se obedecendo como passos primordiais: a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência, além da possibilidade da informatização da análise das comunicações. Destacando-se que a inferência figura como passo que media a organização e a interpretação dos dados. A esse respeito, Bardin (2016, p. 45) explica:

[...] Se a descrição (a enumeração de características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada de uma à outra.

Observadas essas considerações, a organização da análise de conteúdo do material coletado por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa obedeceu a uma pré-análise antes de sua inserção no software²¹ escolhido para a exploração dos dados, essa preparação é, segundo Bardin (2016, p. 13), necessária nos casos de tratamento tecnológico, conforme as possibilidades de “leitura do computador e as instruções do programa”.

Com o material coletado em mãos, foram efetuadas algumas etapas prévias à inserção no software:

1. a digitação das anotações contidas no caderno de campo das observações realizadas com os professores nas turmas investigadas (7 observações - 7 documentos); a organização dos documentos de texto enviados pelos

²¹ O software é essencialmente formado por um conjunto sistematizado de informações, corporificado em uma sequência de comandos lógicos, e seu processo de produção envolve um processo de codificação e síntese de conhecimento socialmente gerado. ROSELINO, José Eduardo. **A indústria de software: o “modelo brasileiro” em perspectiva comparada**. 2006. 221p. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.365224> Acesso em: 12 mar. De 2024.

professores em resposta à Carta de Eli (5 documentos) em uma subpasta específica, porém na mesma pasta dos documentos anteriores.

2. Outra subpasta de arquivos foi organizada com as informações dos instrumentos direcionados aos estudantes, uma com os documentos de texto copiadas do aplicativo de mensagens instantâneas e coladas em documentos de texto no formato Word, contendo as simulações de conversa entre a estudante fictícia e os grupos de estudantes, realizadas com as duas turmas de sétimo ano participantes da investigação (5 grupos de cada turma - 10 documentos); e outra com a reprodução da questão do formulário que levantava o pensamento dos estudantes acerca do significado de tecnologias digitais (1 documento contendo 01 questão e 27 respostas).

Todos os documentos foram salvos numa mesma pasta de arquivos no computador, que contém todos os instrumentos da pesquisa para posterior utilização no ambiente do software escolhido para a análise.

Buscando meios para facilitar o processo de tratamento dos dados, pesquisamos alguns softwares principalmente visando a uma coerência entre a análise, tratamento e coleta das informações do objeto, e considerando o fato da pesquisa abordar uma temática relacionada aos meios tecnológicos digitais.

Em razão da ampla difusão de trabalhos acadêmicos utilizando o Atlas.ti como suporte na operação de análise de dados, sendo aliado à técnica da análise de conteúdo nas pesquisas que a utilizam, decidimos pela sua aplicação para apoiar o tratamento dos dados desta investigação. Em relação à compreensão acerca da aplicabilidade do software Atlas.ti na realização da análise de conteúdo, encontramos um direcionamento no trabalho de Walter et al. (2015) ao destacar a crescente, porém modesta utilização desse software em pesquisas e ao detalhar também os passos para a sistematização e codificação dos dados em uma pesquisa qualitativa utilizando um software como suporte.

De acordo com a apresentação do software em sua própria plataforma, o Atlas.ti é uma proposta de inteligência artificial (IA)²² facilitadora de conversas

²² O conceito de Inteligência Artificial (IA) foi introduzido no ambiente acadêmico pela primeira vez durante uma conferência realizada em 1956, no Dartmouth College, localizado em New Hampshire, Estados Unidos da América (EUA). Nesse evento, John McCarthy, um renomado conferencista no campo da Computação, foi o responsável por cunhar o termo "Inteligência Artificial". Ele definiu a IA como a disciplina que engloba tanto a ciência quanto a engenharia voltada para a criação de sistemas inteligentes (Sichman, 2021; Kaufman, 2019). Esse marco histórico marca o início formal da pesquisa e desenvolvimento no campo da IA (Oliveira et al., 2023).

dinâmicas com seus documentos, orientando ferramentas de análise automática com base na intenção de obter resultados personalizados rapidamente. As orientações de utilização no sítio da plataforma deixam claro, porém, as limitações desse recurso ao enfatizar que um software de análise qualitativa não é capaz de analisar os dados no lugar do pesquisador, mas apenas auxiliar nas categorizações, codificações e a gerar os relatórios úteis para a escrita da dissertação

Com o software escolhido e obedecendo à etapa de exploração do material proposta por Bardin (2015), os documentos coletados na pesquisa de campo foram inseridos utilizando a funcionalidade de importação direta dos arquivos contidos no computador. Como o software fornece a possibilidade de criar um projeto de codificação contendo os documentos previamente organizados pela pesquisadora, a leitura flutuante de cada documento inserido foi facilitada, sendo essa a primeira fase da análise de conteúdo, cuja finalidade é se familiarizar com o material coletado (Bardin, 2016).

Durante a leitura flutuante, fomos realizando a organização e seleção dos documentos em grupos no próprio gerenciador do software, passo importante para a observação das primeiras impressões em relação às nuances iniciais das significações relativas ao *corpus*, descrito por Bardin (2016, p. 126) “como um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Como já bem explicado ao longo do texto, a escolha dos documentos se deu a priori, por basearem-se diretamente nos instrumentos selecionados para a realização da coleta de dados juntos aos sujeitos, obedecendo aos critérios e objetivos a serem alcançados com a investigação.

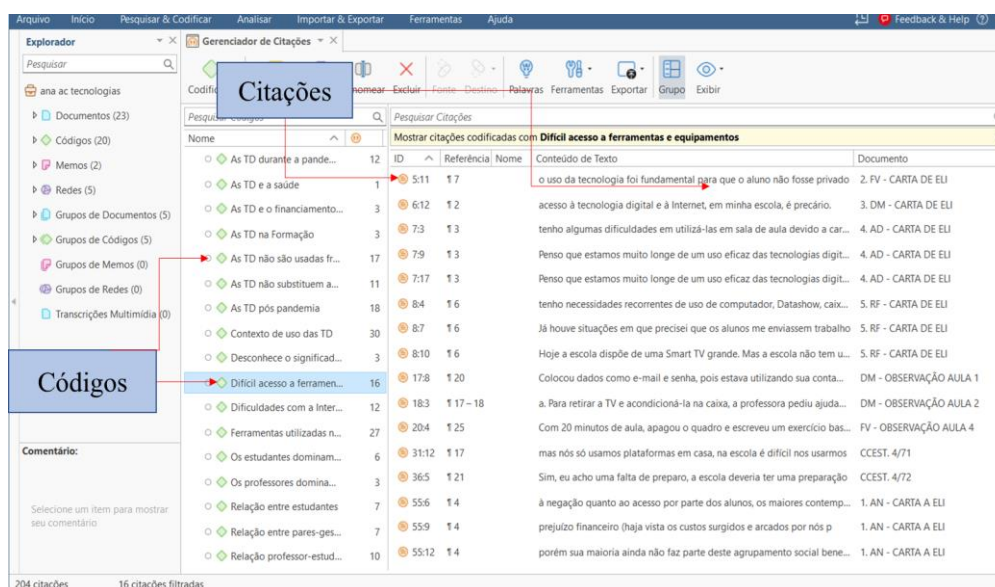
Como etapa seguinte, procedemos à fase de exploração do material, partindo para uma leitura mais detalhada buscando estabelecer e destacar as relações com as questões da pesquisa. Como os textos estavam previamente organizados em um mesmo projeto dentro do Atlas.ti, a visualização facilitada possibilitou a realização de associações e interações entre os dados ao mesmo tempo em que foram sendo realizados destaques nos textos (citações) no gerenciador de documentos.

Esse processo feito com auxílio do software equivale ao processo manual de ir marcando no texto as partes que interessam à análise dos dados. Tais citações correspondem, na análise dos dados desta pesquisa, aos dizeres dos atores educativos nos instrumentos aplicados e a descrição dos momentos registrados nas anotações provenientes da observação participante.

Cada unidade de registro destacada contidas em porções de texto maiores, as chamadas unidades de contexto (Bardin, 2016), aqui delimitadas como os parágrafos em que as unidades de registro se localizam, foram sendo analisadas minuciosamente com intuito de realizar associações aos núcleos de sentido (códigos no Atlas.ti) emergidos com base nos propósitos de análise direcionados pela teoria de fundamentação da pesquisa.

Alguns núcleos de sentido foram criados com base em critérios prévios, considerando as questões e objetivos inscritos no projeto de pesquisa, como já dito anteriormente, e outros que surgiram com base nas leituras e análises das citações nos documentos analisados no ambiente do software. Ver Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Painel do Atlas.ti com a visualização dos elementos contidos no Projeto criado



Fonte: elaborada pela autora com base no painel do Atlas.ti

Foram criados 20 códigos, que se configuraram como os núcleos de sentido a serem analisados posteriormente e sua criação no software obedeceu a um processo de seleção, marcação e associações diversas entre os elementos recortados (as citações) nos documentos analisados (Quadro 3). Para Andrade (2019, p. 87), autora de uma das pesquisas inventariadas no presente trabalho, [...] “é esse processo que estrutura e viabiliza a Análise de Conteúdo dos dados com auxílio do Atlas.ti”. O destaque das citações nesta etapa permite vinculá-las a cada código criado de forma simultânea, no percurso das leituras e associações.

A etapa seguinte foi a da organização dos núcleos de sentido, os códigos do

Atlas.ti em grupos, o que, no desenvolvimento da técnica da análise de conteúdo, corresponde ao processo de categorização orientado por Bardin (2016). Essa categorização demanda o agrupamento dos elementos de acordo com a parte comum existente entre eles, inventariando-os e repartindo-os a fim de delimitar critérios de organização favoráveis à análise dos dados.

Quadro 3 - Agrupamento das categorias de análise da pesquisa com seus respectivos núcleos de sentido e frequência de citações ligadas a cada núcleo

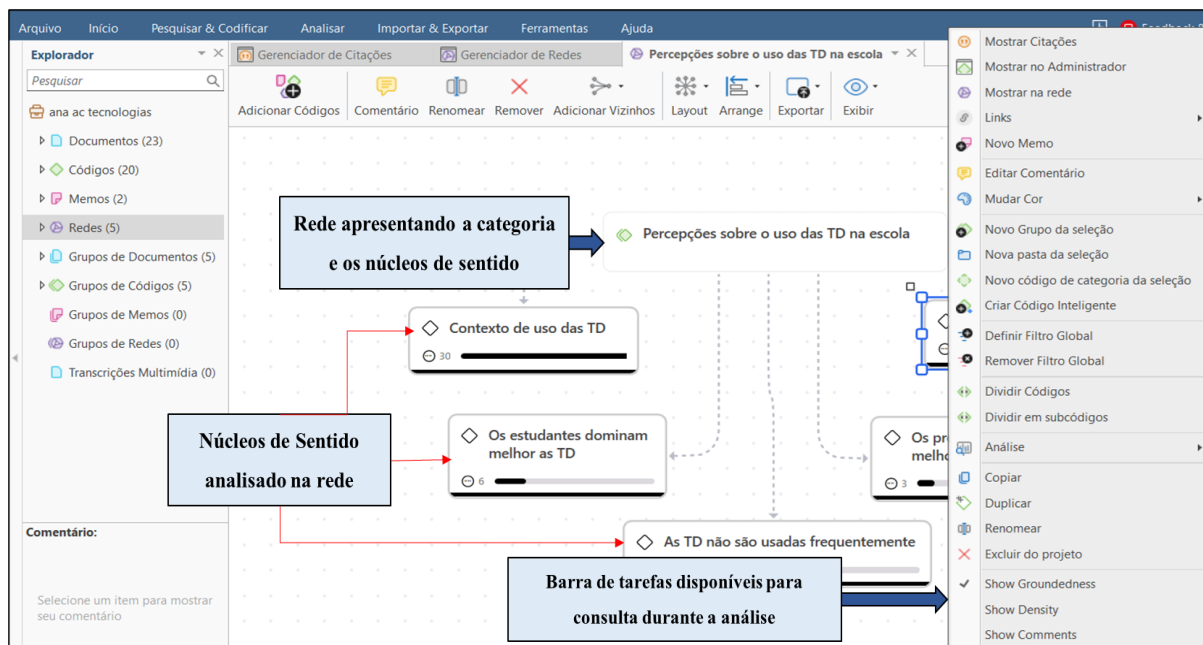
CATEGORIAS	NÚCLEOS DE SENTIDO (CÓDIGOS)	FREQUÊNCIA DAS CITAÇÕES
Significados atribuídos às TD	TD são recursos	10
	TD são um sistema	06
	TD atuam como suporte	18
	Desconhece o significado de TD	03
O acesso às TD na escola	Ferramentas utilizadas na Relação Pedagógica	27
	Difícil acesso a ferramentas e equipamentos	16
	Dificuldades com a Internet	12
Percepções sobre o uso das TD na escola	As TD na Formação	03
	O contexto de uso das TD	30
	As TD não são usadas frequentemente	17
	Os professores dominam melhor as TD	03
	Os estudantes dominam melhor as TD	06
As TD nas relações interpessoais	Relação entre pares-gestão	07
	Relação entre estudantes	07
	Relação professor estudantes	10

CATEGORIAS	NÚCLEOS DE SENTIDO (CÓDIGOS)	FREQUÊNCIA DAS CITAÇÕES
Repercussões da Pandemia no uso das TD	As TD durante a pandemia	12
	As TD não substituem a escola e o professor	11
	As TD e o financiamento próprio	03
	As TD e a saúde	01
	As TD pós-pandemia	18

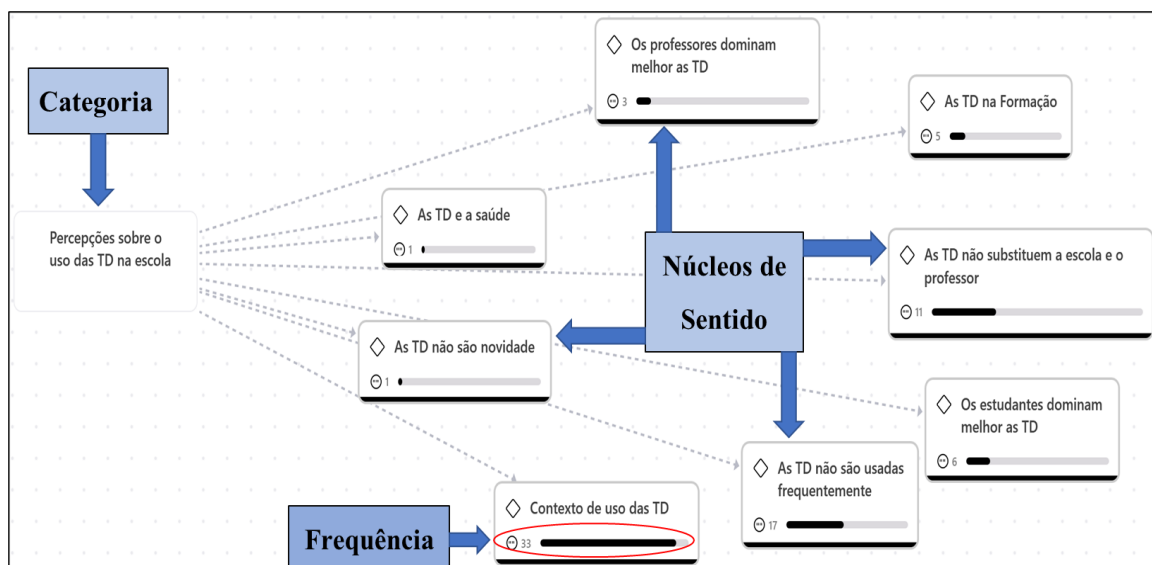
Fonte: elaborada pela autora.

O trabalho de codificação e categorização foi facilitado pelas funcionalidades do software que, como já dito anteriormente, possibilita a vinculação dos núcleos de sentido aos trechos das falas e às anotações de campo destacadas nos instrumentos. Essa relação é favorecida também pela facilidade de visualização de cada categoria com seus respectivos núcleos de sentido através de recursos gráficos disponibilizados pelo software, como as figuras de rede. Ver figuras abaixo:

Figura 3 - Painel demonstrativo dos recursos gráficos disponíveis no Atlas.ti



Fonte: elaborado pela autora

Figura 4 - Painel demonstrativo das associações entre os elementos da rede gerada no Atlas.ti

Fonte: elaborado pela autora.

Tomando por base as conclusões de Bardin (2016), constatamos durante a organização, tratamento e análise dos dados da pesquisa, a utilidade do uso do software Atlas.ti. Para a autora, quando se trata da análise de conteúdo suportada pela informática e pelo computador, há a possibilidade de haver maior rapidez e acréscimo de rigor na organização da investigação. Isso deve-se, ainda segundo ela, ao fato desses recursos permitirem análises feitas a partir de um grande número de variáveis em relação às unidades de significação e às categorias a serem registradas, mantendo-se como consequências desse uso a flexibilidade em relação ao uso dos dados, facilitando a reprodução e a troca dos documentos, e possibilitando a manipulação de dados complexos, além de outras utilidades, relacionadas à utilização das ferramentas tecnológicas na prática da análise de conteúdo.

Todavia, é importante frisar, mais uma vez, que a análise dos dados não se realiza sozinha, pois o processo de análise de conteúdo uma técnica dependente única e exclusivamente da habilidade e embasamento teórico-metodológico do pesquisador, sendo o uso de um software apenas uma forma de otimizar a análise dos dados, evitando gasto de tempo com um exaustivo trabalho manual na realização do processo de organização, tratamento, análise e discussão dos dados.

Enfatizamos o uso do software Atlas.ti nesta pesquisa como um facilitador da análise dos instrumentos. Seguindo as conclusões de Spink (2013), destacamos as possibilidades existentes no uso desta tecnologia digital ao permitir a preservação da

lógica intrínseca da construção de cada ator pesquisado, validando as abstrações resultantes da associação entre as respostas dos diversos instrumentos aplicados no desvelamento das estruturas subjacentes das representações de muitos sujeitos.

Dito isso, passamos para a etapa de discussão e interpretação dos dados categorizados no Atlas.ti, utilizando como base inicial para a interpretação os componentes gráficos em forma de figuras de redes como facilitadoras da visualização das categorias e de seus respectivos núcleos de sentido. Para analisar o conteúdo contido nesses dados, lançamos mão das possibilidades oferecidas pelo Atlas.ti de retornarmos quantas vezes forem necessárias às unidades de registro e às unidades de contexto (os parágrafos em que as unidades de registro se localizam) para retomada da leitura e realização das inferências em relação aos temas sobrepostos nos núcleos de sentido identificados.

Nesta última fase, os dados tratados e classificados criteriosamente são discutidos à luz da TRS, visando a uma interpretação analítica em consonância com a construção teórica da pesquisa, seus percursos e o contexto no qual surgiram os núcleos de sentido e as categorias analisadas.

4 DISCUTINDO OS ACHADOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

Nesta seção, apresentamos, juntamente à análise de conteúdo dos dados coletados nos instrumentos de investigação, uma análise fundamentada na TRS, buscando indícios de como são partilhadas as representações sociais acerca do objeto pesquisado no contexto em que estão sendo construídas.

Na organização das falas e citações destacadas com fins de análise, utilizaremos como identificadores dos sujeitos alguns códigos criados com referência nos instrumentos. No caso dos estudantes, será utilizada a sigla da sequência de palavras do instrumento aplicado, seguido do número do grupo respondente e da respectiva turma da qual fazem parte. Exemplo: Conversa com Estudantes, grupo 1, Turma 71 (CCEST 1/71); O código (RSTDQ) se refere à Resposta sobre o Significado de TD no questionário e vêm acompanhada do número que representa a ordem das respostas ao instrumento, de acordo com a sequência contida na planilha fornecida pelo Google Forms.

Na identificação das citações relacionadas aos instrumentos aplicados com os professores, utilizamos um código que se refere às duas letras do seu nome combinadas aleatoriamente, seguida da referência ao instrumento aplicado com esses sujeitos. Exemplo (AD na Carta de Eli); (AN na Observação da aula 6).

Com base nas respostas dos atores educativos às questões propostas nos instrumentos da investigação, organizamos um roteiro para análise das categorias que surgiram do agrupamento dos núcleos de sentido, que são:

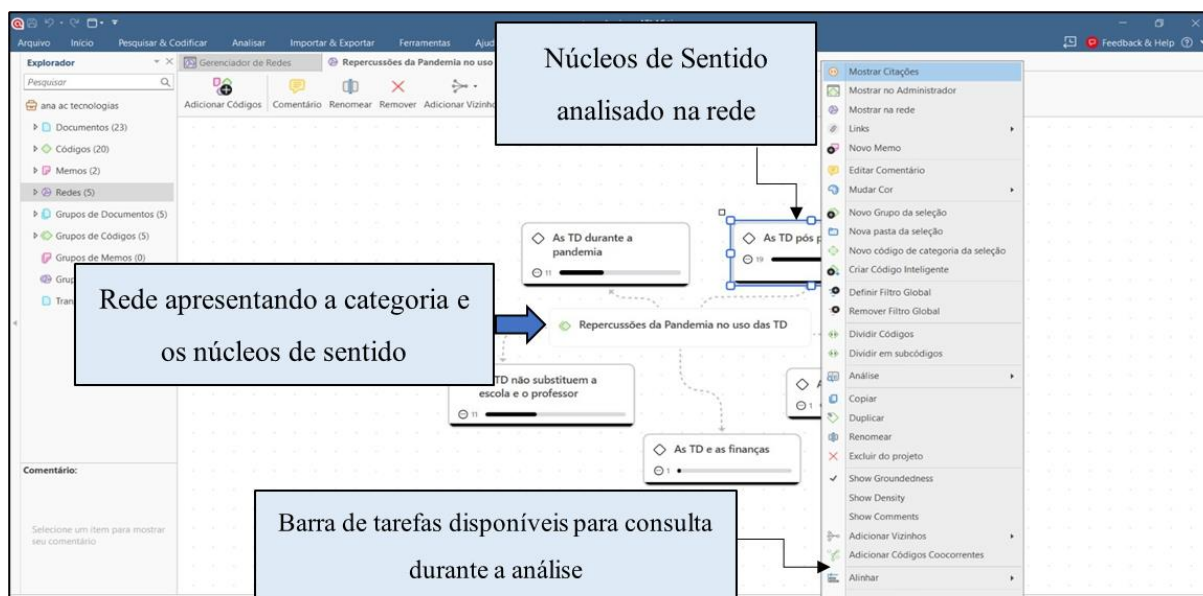
1. **Significados atribuídos às TD**, composta pelos núcleos de sentido que emergiram das falas dos estudantes no questionário a respeito do que significa tecnologia digital e das respostas dos professores à carta de Eli quando instados a dar sua opinião sobre o uso das TD na escola.
2. **O acesso às TD na escola**, composta pelos núcleos de sentido que emergiram das falas e observações contidas nos instrumentos aplicados aos atores educativos relacionadas com a forma de acesso às TD na escola, bem como as dificuldades de acesso à Internet e às ferramentas tecnológicas utilizadas na relação pedagógica.
3. **Percepções sobre o uso das TD na escola**, composta pelos núcleos de sentido que emergiram das falas e observações nos instrumentos aplicados

aos atores educativos relacionados à percepção destes a respeito do uso das TD na relação pedagógica.

4. **As TD nas relações interpessoais**, composta pelos núcleos de sentido que emergiram das falas nos instrumentos aplicados aos atores educativos a respeito de como se dão as relações interpessoais, de saber e afetivas mediadas pelo uso das tecnologias digitais.
5. **Repercussões da Pandemia no uso das TD**, composta pelos núcleos de sentido que emergiram das falas e observações nos instrumentos aplicados aos atores educativos quanto às repercussões da pandemia de Covid-19 no contexto de uso das TD na relação pedagógica.

Na análise, interpretamos as categorias e os núcleos de sentido que a compõem por meio do uso, em cada etapa de análise, dos recursos fornecidos pelas redes geradas no Atlas.ti. Durante o processo, além das figuras contendo as redes, os outros recursos disponibilizados pelo software serviram de apoio para explicar e demonstrar os dados coletados, referenciando os atores educativos envolvidos na discussão.

Figura 5 - Painel de detalhes dos recursos gráficos e as associações disponíveis no Atlas.ti



Fonte: elaborado pela autora.

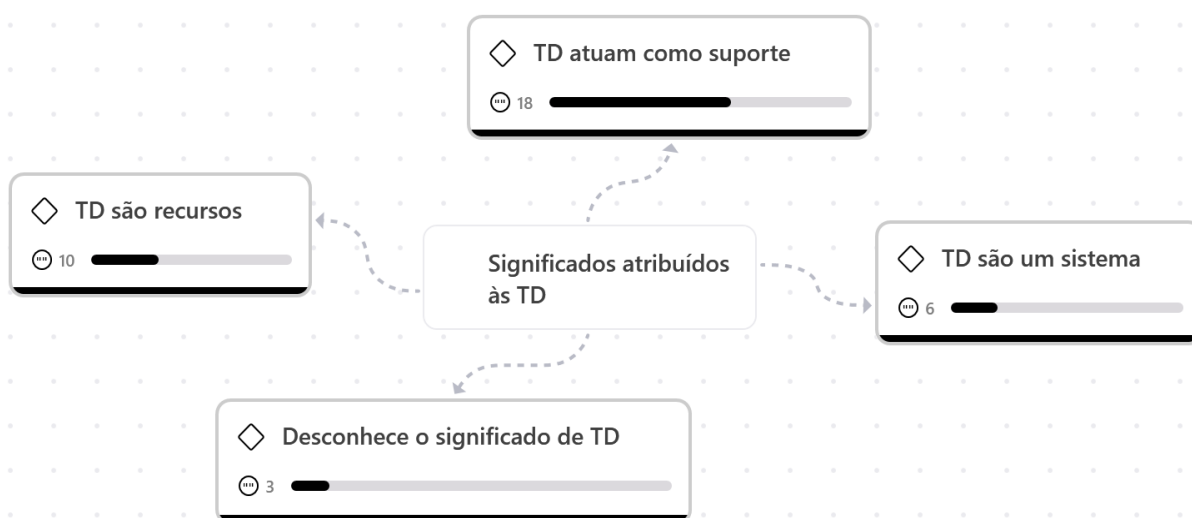
Sempre que necessário, apresentaremos as citações extraídas dos documentos relacionadas com as unidades de contexto e de significação e os respectivos códigos (núcleos de sentido), gerados na organização dos dados com o

intuito de detalhar a ligação entre os sujeitos, o objeto e os achados de representações sociais a serem discutidos no contexto da pesquisa.

4.1 Significados atribuídos às TD

Esta categoria emerge a partir das elaborações dos objetivos da investigação, intencionando destacar os significados atribuídos às tecnologias digitais na relação pedagógica por cada ator educativo da escola. Os núcleos de sentido agrupados na categoria são apresentados em forma de rede, criada a partir do software Atlas.ti e apresentam as frequências das significações em cada núcleo, o qual surge a partir das codificações realizadas. As codificações serão analisadas na seguinte ordem: “TD são recursos”, “TD atuam como suporte”, “TD são um sistema” e “Desconhece o significado de TD”.

Figura 6 - Rede apresentando a categoria “Significados atribuídos às TD” e os núcleos de sentido a ela correspondentes



Fonte: elaborado pela autora.

O núcleo de sentido “TD são recursos” emerge das respostas dadas à pergunta direcionada à definição de tecnologia digital pelos estudantes, aplicada no questionário da plataforma Google Forms. Neste núcleo, encontramos suas falas definindo as tecnologias digitais como meios, recursos. Com base nisso, entendemos ser necessário definirmos o significado “recurso” neste contexto de uso, pois, segundo o Priberam Dicionário, esse termo se define, entre outros significados, como ato de

procurar auxílio ou socorro; meio; o que serve para alcançar um fim (Recurso, 2008).

Esta definição deve influenciar, de certa forma, as representações sociais dos estudantes ao capturarem do senso comum a ideia de tecnologias digitais como um meio pelo qual eles podem comunicar-se e acessar informações. Essa inferência parte das definições dadas pelos estudantes nos instrumentos aplicados quando dizem que, para eles, a TD “É meio pelo qual a gente pode obter informações” (RSTDQ.15), ou “São meios pelos quais se pode ter acesso a informações através da Internet” (RSTDQ.09), ou ainda “São instrumentos que tem a capacidade de ajudar em certas ocasiões o ser humano” (RSTDQ.08).

Tais citações trazem o entendimento das TD predominantemente como um recurso, um entendimento objetivado na instrumentalização das tecnologias digitais, pois essas são para eles, instrumentos, recursos, meios aos quais podem recorrer para a obtenção de informações e práticas de comunicação rápida e acessível.

Nesse ponto, percebemos nas falas de alguns estudantes a visão das TD como soluções mágicas, prontas para resolver os problemas da escola, apresentando o caráter de tecnologias neutras no desenvolvimento da relação pedagógica, confrontando-se com a ideia de não serem estas, em absoluto, fórmulas prontas-a-usar, instantâneas, sem demandar dos profissionais a devida qualidade dessa complexa atividade humana que é ética, política e emancipação (Nóvoa; Alvin, 2021).

Em contrapartida, os professores entendem o significado das TD muito mais ligado à ideia de suporte. Poderíamos entrar em um processo de teorizações, comparações no sentido de promover a diferenciação ou similaridade entre os significados dos dois termos, mas pretendemos discutir partindo da premissa de situar o significado de recurso como os instrumentos, as ferramentas, os aparatos digitais e o de suporte como aquilo que, de acordo com a disponibilidade material, pode-se deliberadamente usá-lo ou não.

Nessa direção, o núcleo de sentido “TD atuam como suporte”, traz significações reveladoras de uma representação dos meios tecnológicos como facilitadores, como um suporte para os processos desenvolvidos na relação pedagógica. Ao analisarmos a frequência de respostas relacionadas a esse núcleo de sentido (19 atores educativos, entre estudantes e professores), constatamos haver um número considerável de sujeitos compreendendo as tecnologias digitais como ferramentas para o ensino, entendendo-as no sentido de “apoio” aos processos desenvolvidos na relação pedagógica.

As falas dos atores educativos estão carregadas da ideia de que as TD atuam como suporte e FV, na Carta de Eli, destaca bem essa significação dizendo: “Eu sinto necessidade de utilizá-las quando vou iniciar um assunto novo. Elas são na maioria das vezes de grande ajuda, pois chamam a atenção do aluno para algo novo”.

Os outros instrumentos aplicados também trazem situações nas quais os atores educativos demonstram sua perspectiva acerca das TD a partir da imagem de facilitadora dos processos de comunicação. RSTDQ.7 entende que “a tecnologia digital permite vários tipos de informações como fotos, textos, sons, que também permite resolver diversos problemas em um período de tempo curto”, enquanto na perspectiva de RSTDQ.12 “criaram os (jogos educativos entre outros) para aprendizagem da população”. Na mesma direção, o estudante RSTDQ.25 significa a TD como “uma ferramenta que eles criaram pra facilitar mais, como pagar uma conta, transferência de dinheiro etc.

Tais ideias estão muito relacionadas ao processo de objetivação nas representações sociais, pois, segundo Sá (2015), ao duplicarmos um sentido por uma figura e darmos materialidade a um objeto abstrato, o naturalizamos, ou seja, trazemos esse objeto para o campo do concreto, conferindo a ele certa palpabilidade. Assim, ao significar as TD a partir da imagem de suporte, inferimos que as ideias dos atores educativos estão objetivadas na imagem de apoio, de suporte, sendo essa uma forma de compreensão da realidade envolvida nas práticas demandantes do uso das tecnologias digitais na escola.

Confirmamos esse entendimento a partir da prática de FV na Observação da aula 4, na qual é possível captarmos o uso das TD como um suporte no desenvolvimento do currículo em sala com os estudantes. Nas anotações do caderno de campo, encontramos destacadas as ações da professora nesse sentido, pois “ao final da aula a professora pediu aos estudantes que fizessem uma pesquisa utilizando qualquer suporte tecnológico, tablet, notebook, celular ou computador para ouvir uma música chamada Snowman da cantora Sia para ao final traduzi-la.”

As falas já destacadas e a prática realizada pela professora FV na observação da aula 4 corroboram as pesquisas trazidas por Wunsch (2013 apud Wunsch; Fernandes, 2018, p. 62), as quais verificaram que “os professores, em geral, acreditam na potencialidade das tecnologias na sala de aula, mas recorrem a elas, na maioria das vezes, apenas como dispositivos para apresentação de conteúdos”.

Partindo da elaboração dos autores e das observações realizadas, podemos

inferir que o foco da professora está muito mais voltado para o ensino-aprendizagem e em como os recursos tecnológicos podem servir de suporte nesse processo do que no entendimento das TD como dispositivos capazes de interferir sozinhos no desenvolvimento da relação pedagógica.

Já o núcleo de sentido “TD são um sistema” traz entre as significações dadas pelos atores educativos investigados o entendimento das tecnologias digitais como um objeto que se situa para além da compreensão de meros aparatos ou ferramentas digitais. As TD são entendidas de maneira mais ampla, como um objeto configurado a partir de vários processos e recursos, ou seja, representam um conjunto de coisas.

Assim, inferimos o sentido dado às TD ancorado na noção de sistema enquanto conjunto. Cientificamente, a noção de sistema, encontra fundamentação em Ortsman (2005) ao explicar a origem grega do termo, o qual remete para a noção de conjunto, para o agrupamento de entidades mais ou menos ligadas entre si. O autor destaca ainda a evolução no uso desse termo na ciência:

À medida que as disciplinas, tanto as técnicas, quanto as científicas, tiveram necessidade de descrever este tipo de entidades, foram-se apropriando do termo sistema, acrescentando-lhes propriedades específicas do domínio da pesquisa em causa. Isso equivale dizer que as definições de sistema são múltiplas (Ortsman, 2005, p. 196).

Neste contexto representacional de professores e estudantes, percebemos claramente as relações entre o senso comum e a ciência, um contexto inscrito naquilo que origina o paradigma das representações sociais. Segundo Jodelet (2015), o propósito do fundador da TRS era examinar os efeitos decorrentes da penetração da ciência na esfera social, procurando saber como se dá a formação e a transformação do senso comum e a transformação do saber científico ao ser assimilado pela sociedade.

É possível perceber esse processo atuando na construção do significado das TD enquanto sistema pelos estudantes, ao analisarmos o conteúdo da fala de PSTDQ.16 definindo-as como “um conjunto de técnicas de habilidades de bom serviço de estudo”, ou através do entendimento de PSTDQ.17, relacionando-as a “um sistema que permite a comunicação de rede social a que tenha acesso etc.”.

Um destaque importante deve ser dado ao fato de serem os estudantes os sujeitos a significar a tecnologia digital como sistema. Isso também enfatiza a natureza desses atores enquanto nativos digitais. A análise do conteúdo contido nas respostas acerca do seu pensamento a esse respeito dá-nos a percepção de haver uma fácil

associação entre as TD e o conjunto de processos relacionados ao universo desse conhecimento na atualidade. É possível perceber, assente nas falas dos estudantes, uma familiaridade maior com os termos utilizados para caracterizar e significar as tecnologias digitais como parte do cotidiano e das comunicações realizadas pela maioria desses atores no contexto de uso destas.

Frisamos ser essa percepção apenas uma generalização, pois, o fato de os atores educativos estarem na condição de nativos digitais, não impede que ocorram alguns casos em que esses estejam alheios aos significados ligados aos conhecimentos sobre as trocas comunicacionais e informacionais da sua geração, como está explicitado no núcleo de sentido “Desconhecem o significado de TD”. Esse núcleo traz de maneira clara e sem rodeios pelos atores educativos estudantes uma frequência de 3 (três) sujeitos que demonstram o desconhecimento acerca do significado das TD. Essa frequência apresenta-se relevante devido serem os estudantes, dentro do contexto da pesquisa, a representação dos nativos digitais.

Acreditamos, porém, que o fato desses atores estarem em um contexto periférico e exposto a várias carências em termos de acesso a recursos materiais de diferentes natureza explica, em parte, seu desconhecimento. Talvez enfatizem essa insciência, motivados pelo pouco contato ou pela total falta de acesso a bens e conhecimentos relacionados ao contexto de uso e inserção das TD nas suas tarefas cotidianas na escola e fora dela.

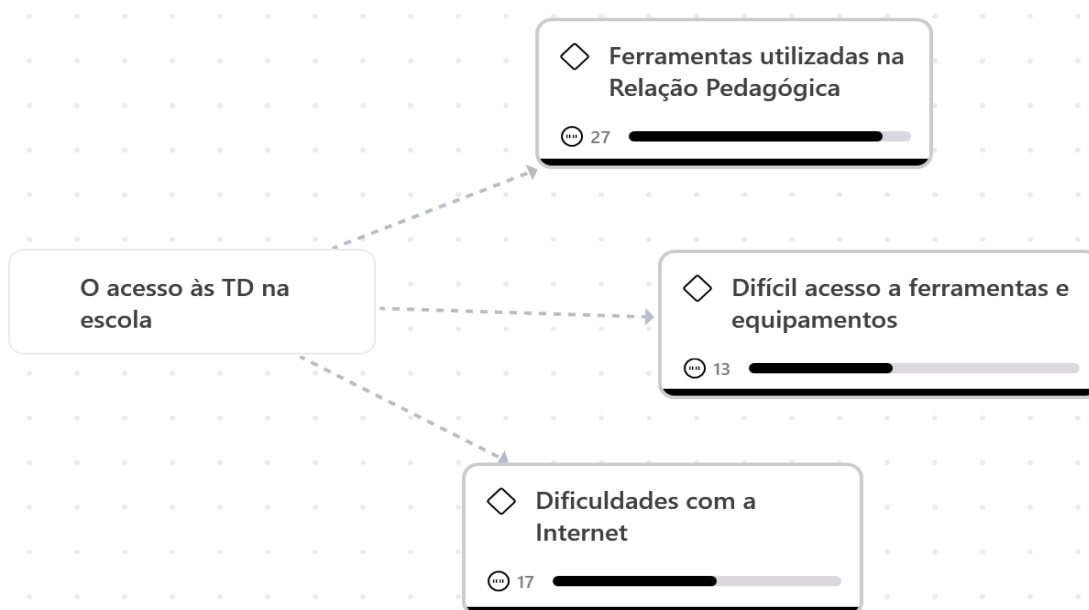
Feita a análise da categoria, temos a percepção da influência dos fatores psicossociais nas representações sociais elaboradas pelos atores educativos acerca dos significados atribuídos às TD. Essa percepção baseia-se em Spink (2013, p. 112) quando diz que as ações do cotidiano interferem na forma de pensar um objeto pelos sujeitos e que a análise feita no interior dos grupos permite o entendimento acerca do papel representado pelos “investimentos afetivos, frequentemente acessados a partir das contradições presentes no discurso, como motores da transformação ou, inversamente, como mecanismos de defesa de identidades ameaçadas”.

Considerando o exposto, a categoria analisada nos apresenta a alguns dos diversos e convergentes significados apreendidos nos núcleos de sentido sendo ancorados nas vivências e no contexto de uso das TD pelos atores educativos. À vista disso, as construções do grupo acerca do objeto, demonstram suas representações do significado das TD sendo afetadas pela forma como elaboram e compartilham socialmente suas vivências com o objeto analisado.

4.2 O acesso às TD na escola

“O acesso às TD na escola” trata-se de uma categoria surgida durante a etapa de exploração do material, levando em consideração os elementos captados nas respostas dadas pelos atores educativos às questões que buscaram investigar como estes veem a disponibilidade e as possibilidades de uso das tecnologias digitais no contexto escolar, sendo possível com base nas suas elaborações e problematizações, realizarmos a interpretação das informações dadas por eles, congregando-as. Os núcleos de sentido nela contidos são: “Ferramentas utilizadas na relação pedagógica”, “Difícil acesso a ferramentas e equipamentos” e “Dificuldades com a Internet”.

Figura 7 - Rede apresentando a categoria “Acesso às TD na escola” e os núcleos de sentido a ela correspondentes



Fonte: elaborado pela autora.

No agrupamento dos núcleos de significação referentes às “Ferramentas utilizadas na Relação Pedagógica”, encontramos na frequência de respostas uma quantidade significativa de falas dos atores educativos enumerando e destacando algum tipo de material digital utilizado na escola. Tanto nos instrumentos aplicados diretamente com os atores educativos quanto na observação participante realizada, apreendemos significações objetivadas no entendimento dos elementos digitais centrados na ideia de ferramentas.

Partindo dos pressupostos moscovicianos de que o senso comum é a ciência

tornada comum, inferimos estarem os significados de ferramentas no contexto das TD, ancoradas nas elaborações amplamente difundidas acerca das tecnologias digitais na atualidade, como podemos observar na visão de Moran, Masetto e Behrens (2013) acerca do ensino instrumentalizado pelas tecnologias. Para esses autores, “a tecnologia está a serviço do homem e pode ser utilizada como ferramenta para facilitar o desenvolvimento de aptidões”, destacando dentre essas ferramentas os “recursos de hardware, software e redes de computadores” (Moran, Masetto; Behrens, 2013, p. 103).

De acordo com tais elaborações, captamos das falas dos atores educativos a visão da existência de uma ampla gama de ferramentas facilitadoras do acesso às TD na escola, como é possível observar nas falas abaixo:

“Sim, nós usamos o Google para fazer pesquisas de trabalhos” (CCEST 5/72)

“Sim nós fazemos trabalho em grupo, sim as plataformas pelo Google e outros sites e aplicativos” (CCEST 3/72)

“Sim o Google ou WhatsApp para abrir o link para a gente fazer o trabalho em grupo de pesquisa no celular” (CCEST 5/71)

“Tenho acesso às tecnologias digitais através do celular, tablet e notebook” (FV na carta de Eli)

“o que é disponibilizado pela instituição é uma TV Smart” (AD na carta de Eli)

“Ela iniciou a aula utilizando o Google Maps (aplicativo de geolocalização) para localizar a escola e lugares do seu entorno” (RF na Observação da aula 5)

Defronte à compreensão de quais precisam ser as ferramentas necessárias a uma relação pedagógica satisfatória, encontramos a percepção de como o “Difícil acesso a ferramentas e equipamentos” pode representar um problema quando se deseja ou necessita utilizá-las nas práticas desenvolvidas pelos atores educativos na escola. Nas suas falas, captamos ideias referentes aos obstáculos causados pela ausência e insuficiência do suporte desses aparatos nas práticas que envolvem as interações pedagógicas realizadas entre professores e estudantes na sala de aula.

Quanto a essa questão, captamos na fala de FV, na carta de Eli, a observância de uma tímida oferta de acesso básico a ferramentas e equipamentos para facilitação dos processos administrativo-pedagógicos dos docentes quando diz: “ofertando aos

professores efetivados e contratados da rede municipal Chromebook²³, com o intuito de auxílio pedagógico”. Esta, diferentemente das experiências apresentadas nas pesquisas inventariadas, uma das únicas ações relacionadas ao suporte no acesso a ferramentas tecnológicas apresentado pelos professores da realidade investigada.

Enquanto os estudos realizados em outras regiões do país e, também, na região Nordeste apresentam a existência de programas e projetos disponibilizando tais aparatos para professores e estudantes como podemos observar nas pesquisas de Vital (2018), Santos (2018), Dias (2019), Viana (2020) e Menezes (2021).

Nesses mesmos aspectos, os estudantes trazem a visão de uma escola totalmente desaparelhada do ponto de vista do acesso às TD na escola, criticam o fato da escola não possuir condições mínimas de desenvolver a relação pedagógica apoiada no uso das tecnologias digitais. No instrumento de coleta aplicado aos estudantes, percebemos sua insatisfação com o panorama de acesso a essas ferramentas a partir das falas de CCEST 4/71 e CCEST 4/72, respectivamente: “mas nós só usamos plataformas em casa, na escola é difícil nós usarmos, geralmente algumas pessoas não têm celular para isso”; “eu acho uma falta de preparo, a escola deveria ter uma preparação melhor tipo uma sala de filme, Datashow, etc.”

Inferimos que a familiaridade dos estudantes com as tecnologias digitais e o fácil acesso à informação sobre as possibilidades geradas pelo uso das TD amplamente divulgadas nos meios de comunicação da atualidade, como já destacamos nas discussões anteriores, conferem a eles a possibilidade de comparar a realidade do contexto da sua escola com as realidades que eles têm acesso através das mídias e redes sociais.

Quando se trata do acesso aos aparatos, às ferramentas julgadas necessárias ao contexto escolar, é possível observar a crítica desses atores ao confrontarem-se com os obstáculos causados pela ausência das TD nos processos desenvolvidos na relação pedagógica, elencando as principais limitações relacionadas às necessidades pedagógicas e ao contexto de uso destas.

Porém, a maior frequência de falas a esse respeito partiu dos professores ao

²³ Chromebooks são computadores que utilizam o sistema operacional ChromeOS, desenvolvido para otimizar o armazenamento em nuvem e oferecer integração com os serviços do Google. Além disso, o sistema conta com múltiplos níveis de segurança. Fonte: Suporte Google. Disponível em <https://support.google.com/chromebook/answer/3265094?hl=pt-BR#zippy=%2Cqual-%C3%A9-a-diferen%C3%A7a-entre-chromebooks-e-outros-computadores-como-windows-ou-mac-os>

enumerar as diversas carências relacionadas às ferramentas utilizadas nos processos que demandam o uso das TD na relação pedagógica. AD na Carta de Eli enfatiza essa questão destacando: “tenho algumas dificuldades em utilizá-las em sala de aula devido a carência da escola” sua fala encontra eco em falas como as de RF e DM na carta de Eli dizendo das dificuldades em utilizar tais recursos: “a escola dispõe de uma Smart TV grande. Mas não tem um suporte para fazer o traslado adequado da TV, sendo necessário a ajuda de estudantes ou funcionários para levar até a sala” (RF); “Infelizmente a parte do que gostaria de fazer não é viável, pois o acesso à tecnologia digital e à Internet, em minha escola, é precário” (DM).

A fala de DM remete a outro núcleo de sentido relacionado ao acesso às TD na escola, tratando das “Dificuldades com a Internet”. A frequência de citações sobre essa questão partiu majoritariamente dos professores da escola. A esse respeito, abordam claramente a temática ao destacarem os problemas de acesso à rede mundial de computadores no contexto escolar: “Sobre a questão tecnológica, temos um Wi-fi que não alcança toda a escola e que fica oscilando bastante” (RF na carta `Eli); “A professora explicou que isso se devia ao fato de que o modem ficava numa sala distante dali e por isso o sinal ficava péssimo e por vezes nem funcionava” (DM na observação da aula 1).

As inferências realizadas a respeito das falas, evidenciando as dificuldades com a Internet, partem da ideia de ser essa uma discussão recorrente nesta escola, pois é possível captar na seguinte fala: “Não utilizo a Internet da escola, nunca tentei utilizar para falar a verdade, sempre que preciso utilizo meus dados móveis, porém sempre vejo os colegas que utilizam reclamando da péssima qualidade do sinal” (AD na Carta de Eli). As características de um pensamento são comuns ao grupo de professores, pois o fato de destacar as “reclamações” não de um, mas dos colegas, estabelece a percepção de haver um consenso acerca de como é e de como eles pensam que deveria ser o acesso ideal à Internet na escola.

Essa percepção nos direciona para uma compreensão mais clara acerca do processo de elaboração das representações sociais, pois os professores ao entenderem a questão com base nas suas experiências e nas dos colegas, as assimilam e problematizam a partir das trocas e conversações a respeito das dificuldades envolvendo o acesso e uso das TD na relação pedagógica. A esse respeito Moscovici (2015, p. 45) sugere:

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios etc., as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro etc.

Nesse sentido, situamos os professores na condição de sujeitos críticos da sua realidade por configurarem-se como parte da sociedade pensante, discutida por Moscovici. Ao analisarmos as elaborações individuais dos atores educativos, percebemos claramente a ocorrência da *mediação social* entre os sujeitos, ou seja, a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo (Jovchelovitch, 2013).

Os dados sobre as dificuldades de acesso à Internet na escola demonstram essa crítica baseada no processo de mediação social na qual a comunicação e o trabalho dos atores educativos são atingidos pela realidade da escola. Ao problematizarem o fato de a escola possuir uma rede Wi-fi, que é uma das necessidades básicas para o trabalho com as TD, seu uso pedagógico não é satisfatório, pois oscila e não alcança todas as áreas da escola. Além de tudo, corrobora as discussões já feitas aqui a respeito do custo de acesso às TD na escola demandarem dos recursos dos próprios dos estudantes e dos profissionais.

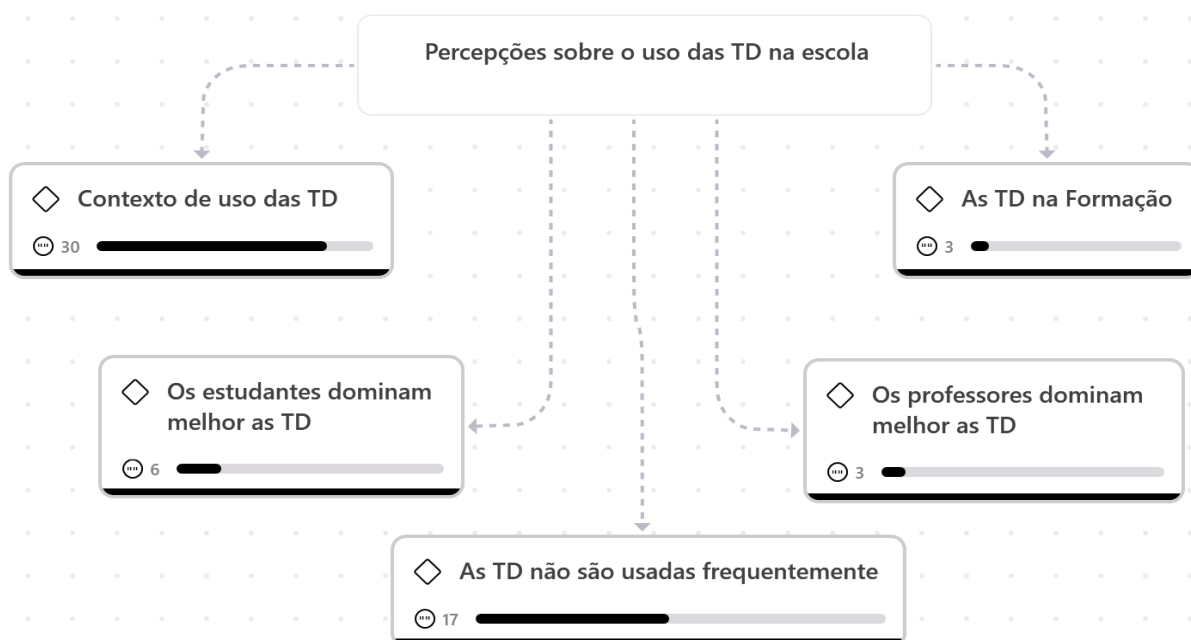
4.3 Percepções sobre o uso das TD na escola

Esta categoria foi criada com base em um dos objetivos da pesquisa, o qual na busca por chegar às representações sociais dos sujeitos investigados interessa-se por apreender as percepções dos atores educativos acerca do contexto de uso das tecnologias digitais na relação pedagógica. A categoria “Percepções sobre o uso das TD na escola” traz os núcleos de sentido referentes à investigação das perspectivas elaboradas a respeito e esses núcleos emergem dos elementos contidos na observação participante e nas falas colhidas nos instrumentos de investigação quanto às questões envolvidas na inserção e uso desse objeto no cotidiano das trocas ocorridas no ambiente escolar.

No agrupamento destas percepções, chegamos a cinco núcleos de sentido e entre eles estão: “As TD na formação”; “Contexto de uso das TD”; “Os professores dominam melhor as TD”; “Os estudantes dominam melhor as TD”; “As TD não são

usadas frequentemente”. Na figura abaixo estes núcleos aparecem destacados e demonstram as frequências de citações referentes a eles.

Figura 8 - Rede apresentando a categoria “Percepções sobre o uso das TD na escola” e os núcleos de sentido a ela correspondentes



Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro núcleo a ser analisado nesta categoria chama-se “As TD na formação” e emerge nas falas de apenas dois professores, aspecto já delimitado quantitativamente nos dados apresentados no questionário de perfil. Assim, nesta fase, discutiremos tais elementos de maneira qualitativa por entender a importância de destacar o debate em torno do processo de formação docente nessa área por esses atores em especial.

O professor AD na Carta de Eli afirma: “elas sempre estiveram presentes durante o meu processo formativo”. Podemos, então, inferir que sua fala se refere especificamente à sua formação inicial, pois, de acordo com as informações levantadas do seu perfil, esse ator educativo encontra-se em início de carreira, com experiência de apenas seis meses na escola pública. Nesse sentido, sua afirmação destaca uma mudança no processo de formação inicial dos professores, já que, com base no estado do conhecimento realizado nesta pesquisa, uma das maiores carências relacionadas ao processo de formação encontra-se no âmbito da formação inicial.

Esse panorama discutido em muitas das dissertações analisadas no estado do conhecimento encontra discussões como a de Meneses (2021, p. 72), ao pontuar que as TD representam “um desafio para os professores, que na sua maioria não foram contemplados com disciplinas que tratassem deste tema na sua formação inicial”. Essa e outras perspectivas relacionadas às inquietações quanto ao uso das TD e suas implicações no processo de formação inicial dos professores são latentes e encontram ressonância nas publicações inventariadas na presente pesquisa, como as de Oliveira Neto (2018), Santos (2018), Vital (2018), Dias (2019), Romaniuk (2019), Santos (2109), Pizzol (2020), Bellé (2021), Castilho (2021) e Haetinger (2021).

Em contrapartida, o professor AN na Carta de Eli ressalta o processo de formação na área de tecnologias digitais como algo imprescindível para a realização das atividades que demandam o uso das TD na relação pedagógica. Ele destaca a ausência de formação específica como fator prejudicial ao desenvolvimento de atividades mediadas pelos recursos tecnológicos na medida em que “a oferta dos serviços, dos instrumentos, das redes de suporte não ser acompanhada de uma formação própria de como tudo isso pode ser facilitado desencadeia alguns riscos para quem deseja usar, pois não há apropriação para tal prática”.

Outro destaque do professor AN na Carta de Eli diz respeito ao fato das TD não se apresentarem como algo novo, sendo necessário estar sempre atualizado nessa área ao apontar: “para mim não há muita novidade no sentido de aplicar nas escolas o que ela possibilita uma vez que costumo me atualizar acerca do seu manuseio”. Assente nessa informação, inferimos estar esse aspecto da formação, dentro do ponto de vista do professor, relacionado ao processo de autoformação docente, conceituado por Maciel (2003, p. 2) como o “investimento do próprio sujeito em si mesmo e em sua formação”.

Esses apontamentos acerca da formação, embora apresentem uma baixa frequência de citações entre os atores educativos, traz um aspecto importante acerca das percepções que indicam as representações sociais sobre o uso da TD na escola.

Os professores, ao problematizar os aspectos relacionados à formação inicial e continuada, trazem uma preocupação que corrobora o pensamento de Kenski (2015, p. 143) ao pontuar que “o desafio é o de não apenas garantir que [...] escolas possuam os equipamentos e conexões, mas, também, que façam o uso adequado dos mesmos”.

Segundo a autora, é preciso pensar a formação e capacitação dos docentes

não apenas para saberem utilizar as mídias digitais na escola, pois já as utilizam no seu cotidiano. É preciso ter acesso a uma formação que leve em consideração o contexto atual de uso intenso dessas tecnologias na sociedade, lançando mão de novos jeitos e novas maneiras de ensinar, considerando as alterações disruptivas ocasionadas pela internet (Kenski, 2015). De acordo com esse pensamento, a relação pedagógica mediada pelas tecnologias digitais precisa ser desenvolvida por professores com acesso a uma formação adequada na oferta de meios direcionados ao aperfeiçoamento de todas as dimensões interativas dessa relação, com o foco voltado para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Passando para as apreensões acerca das representações sociais contidas no núcleo de sentido “contexto de uso das TD”, encontramos falas que destacam a forma de utilização das tecnologias digitais como alternativas para enriquecer a relação pedagógica: “tenho necessidades recorrentes de uso de computador, Datashow, caixa de som [...]” (RF na carta de Eli); “acredito que o uso das tecnologias digitais é de grande relevância pois desperta o interesse dos alunos e melhora a qualidade das aulas saindo da limitação do livro didático” (FV na carta de Eli).

Em uma das atividades de RF na Observação da Aula 5, é possível observar o contexto de uso das TD na prática quando a professora, “com o aplicativo de geolocalização aberto, foram mostradas as imagens da escola contidas no mapa, apresentando ali as coordenadas. Os estudantes iam reconhecendo os lugares e alguns ficaram bastante impressionados com a ferramenta utilizada, pois apresentava os lugares com precisão de localização e até a imagem das casas e demais construções pelo bairro”.

Percebemos que o contexto de uso das TD pelos professores se dá de acordo com as possibilidades e disponibilidade dos recursos e ferramentas à sua disposição na escola. Dessa maneira, associam o uso das ferramentas e recursos digitais às necessidades inerentes às práticas de sala de aula e como apoio extra no uso de recursos tecnológicos anteriormente considerados centrais no desenvolvimento das práticas da sala de aula, como é o caso do livro didático.

Os estudantes por sua vez, expressam a sua percepção acerca do contexto de uso das TD baseados nas carências de acesso a essas tecnologias. Isso está bem destacado em falas como a de CCEST 4/71: “Sim nós temos vários trabalhos em grupo, mas nós só usamos plataformas em casa, na escola é difícil nós usarmos, geralmente algumas pessoas não têm celular para isso”. Outras representações

sociais acerca da forma como são utilizadas as TD na escola pelos estudantes partem das experiências realizadas dentro e fora da sala de aula, na orientação das atividades pelos professores. CCEST 3/72 destaca: “Sim, nós fazemos trabalho em grupo, sim as plataformas pelo Google e outros sites e aplicativos”.

Estas falas são reiteradas por outros grupos de estudantes como CCEST 5/72: “Sim, nós usamos o Google para fazer pesquisas de trabalhos”. As falas dão destaque ao trabalho realizado pelos professores com apoio das TD ou, ainda, quando essas servem para múltiplas funções dentro e fora da escola, como destaca CCEST 5/71: “Sim, pelo WhatsApp ou Instagram para a gente se falar sobre tarefas e provas ou se a gente vai para a escola ou quando nós vamos brincar na rua, tenho uma comunicação com um professor para saber as coisa que vai ter na escola exemplo: festas, provas , festa de despedida”.

Os estudantes oferecem a percepção do contexto de uso das TD ancorado na familiaridade destes com tais tecnologias, pois sabem muitas vezes o que são, como podem ser utilizadas e conseguem assimilar facilmente quais sejam as finalidades do seu uso. Assim, destacam o contexto de utilização mais comum destas como sendo, na realidade que se apresentam as TD na escola pública, para a realização de pesquisas em casa, para troca de informações pertinentes às suas atividades escolares via aplicativos de mensagens e para comunicar-se em diversos âmbitos, tanto na relação pedagógica, quanto nas trocas afetivas.

Nas investigações em torno do contexto de uso das TD, surge o núcleo de sentido “As TD não são usadas frequentemente”. Esse núcleo emerge com base na percepção dos atores educativos acerca da constância no uso destas na relação pedagógica. Encontramos entre eles diversas falas, como também observamos práticas que colaboram com a visão de um uso não recorrente das tecnologias digitais nas atividades desenvolvidas com fins de aprendizagem:

“fiquei mais familiarizada com as tecnologias digitais embora o uso não seja frequente, estando restrito a ver filmes, documentários, músicas e pesquisas que são feitas em casa” (DM - CARTA de Eli).

“Eles ensinam as matérias muito bem, sim de vezes em quando eles utilizam tecnologia nas aulas” (CCEST 1/71).

“Alguns professores ensinam bem, mas tem uns que mais falam sobre a vida [...], eles não costumam utilizar tecnologia e sim trabalhos e atividades escritas” (CCEST 2/71).

“Não eles têm a própria inteligência deles, às vezes eles usam Internet em algumas aulas” (CCEST 3/71).

“sim tem um professor que não gosta fala que a Internet de hoje em dia não é bacana” (CCEST 5/71).

Neste núcleo, temos uma frequência de 17 citações relacionadas à percepção de que nem todos os professores utilizam as TD na relação pedagógica, bem como referindo-se ao fato de as tecnologias digitais não serem utilizadas constantemente nas interações ocorridas na sala de aula.

Foi possível captar essa percepção muito mais na fala dos estudantes, pois os professores deixaram esse ponto com pouco destaque nas suas explicações sobre TD nos relatos colhidos a esse respeito, mas foi possível apreender essa perspectiva na observação participante. Percebemos esse fato no processo de desenvolvimento pedagógico da professora FV na Observação da Aula 4, podemos destacar por exemplo o momento em que ela “pediu aos alunos que repetissem as frases que ela pronunciava antes e ia explicando o uso do verbo com frases afirmativas, negativas e interrogativas”, não utilizando recursos tecnológicos digitais durante todo o tempo em que permaneceu em sala de aula.

Nas observações das aulas, alguns dos professores investigados realizam as interações pedagógicas sem fazerem uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento efetivo de sua prática com os estudantes. RF na observação da Aula 3, apesar de utilizar o celular como suporte para leitura de um texto trabalhado com os estudantes, não se detém a nenhum desses suportes para desenvolvê-la: “Depois de ouvir os estudantes, trouxe a partir de suas respostas a discussão de temáticas como etarismo, preconceito, justiça e relacionamento com as questões éticas e humanas para além dos preceitos religiosos”.

As visões de uso não frequente das TD apontam para circunstâncias distintas no contexto da escola de acordo com cada ator educativo investigado. Para DM, por exemplo, a inconstância no uso decorre da pouca familiaridade com esses recursos e está associada às condições de acesso já destacadas em uma das categorias analisadas anteriormente. Para os estudantes, a percepção é de um uso associado ao aspecto de nem sempre o professor “precisar” usar uma tecnologia, uma vez que sabem ensinar, possuem o conhecimento.

Essa percepção dos estudantes possibilita inferirmos que, para eles, dependendo do preparo do professor, o uso de tecnologias digitais não faz falta nas aulas ministradas, pois demonstram através das suas respostas um panorama do pleno funcionamento do tripé da relação pedagógica (interação entre professor,

estudante e conhecimento), apesar das carências existentes no contexto da escola pública.

Seguindo com as discussões assentes no objetivo de apreender as percepções dos atores educativos acerca do contexto de uso das tecnologias digitais na relação pedagógica, trazemos os núcleos de sentido “Os professores dominam melhor as TD” e “Os estudantes dominam melhor as TD”. Ao observarmos as informações trazidas na figura de rede, percebemos a nítida diferença que envolve a frequência de respostas sobre quais atores educativos têm maior domínio nesta área.

Para levantamento desta informação questionamos os estudantes a respeito das situações de sala de aula em que os professores apresentaram um menor domínio das TD na proposição de atividades envolvendo tecnologias digitais, buscando compreender como os estudantes se sentem quanto a isso. A escolha metodológica de direcionar essa questão aos estudantes se deu por estarem numa condição privilegiada de acesso a todos os professores da turma, mesmo dos professores não envolvidos diretamente na pesquisa. O resultado apresentado traz a visão dos estudantes sobre como os atores possuem um maior domínio das TD em relação aos professores.

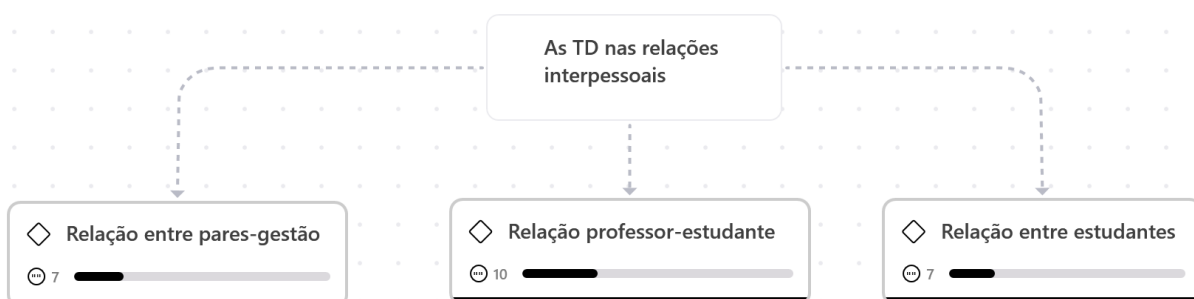
As elaborações dos estudantes são claras nesse sentido, a exemplo de CCEST 5/71, ao destacar um exemplo prático dessa familiaridade com os recursos tecnológicos: “Sim, uma vez a gente da nossa sala ajudou a professora que ela não tava conseguindo conectar o cabo do projetor de imagem”. Esse domínio também aparece nas afirmações de CCEST 4/71 quando diz: “Sim, me sinto normal, até porque nem todos sabem mexer com coisas relacionadas a tecnologias, principalmente pessoas que não foram acostumadas com esse tipo de uso que se chama a “tecnologia”. CCEST 3/72 também complementa: “Sim, porque hoje em dia tem muitas tecnologias e antigamente não tinha tecnologia avançada”.

As respostas dos estudantes estão possivelmente ancoradas à ideia das TD como algo muito mais avançado em comparação à geração da qual os professores fazem parte, e acreditamos ser essa uma interferência do fato de serem eles, os estudantes, uma geração de nativos digitais, e por isso percebem sua capacidade de dominá-las mais facilmente por terem nascido numa época em que tais tecnologias já eram comuns e corriqueiras na vida das pessoas.

4.4 TD nas relações interpessoais

A categoria “As TD nas relações interpessoais” surge com base no objetivo da pesquisa interessado em apontar achados de representações sociais construídas a respeito das relações (de saber, interpessoais e afetivas) desenvolvidas entre os atores educativos a partir do uso das tecnologias digitais. A “relação entre pares-gestão”, “relação entre estudantes” e “relação professor-estudante”, são os núcleos de sentido que se relacionam com essa categoria.

Figura 9 - Rede apresentando a categoria “As TD nas relações interpessoais” e os núcleos de sentido a ela correspondentes



Fonte: elaborado pela autora.

O núcleo de sentido “relação entre pares-gestão” surge com base na pergunta direcionada aos professores no instrumento Carta de Eli, na qual esses atores educativos são provocados a pensar como se dá a comunicação e as relações mediadas pelas TD no cotidiano da escola entre si, entre eles e a gestão e entre eles e os estudantes. No panorama da comunicação interpessoal, os professores relatam de modo geral, haver uma boa relação no que tange a esse aspecto.

Ao analisarmos as falas dos professores, percebemos haver um processo de objetivação que reconhece as TD como um objeto usual na atualidade, servindo às necessidades comunicacionais emergentes no ambiente profissional docente. Essa representação dos professores acerca do fenômeno, encontra eco em Jodelet (2001) quando destaca que Moscovici renovou a análise acerca da identificação dos objetos como produções sociais mentais a partir das elaborações de Durkheim. O filósofo insiste na especificidade dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas, caracterizados pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e mobilidade social.

Ao ancorarem-se na ideia de que as inovações tecnológicas servem para facilitar processos, como por exemplo ao entenderem a utilização da comunicação via grupos de mensagens instantâneas, funcionando como um fator de rapidez e agilidade na solução de questões e problemas surgidos ao redor da relação pedagógica, constroem uma representação social das TD como facilitadoras da comunicação e das relações no ambiente da escola em torno do trabalho administrativo-pedagógico.

A professora RF, na Carta de Eli, remete-se a isso quando destaca o uso do aplicativo WhatsApp como facilitador das relações interpessoais e administrativo-pedagógicas desenvolvidas entre pares e gestão no ambiente escolar: “Eu acho bem tranquilo porque acho mais prático o uso do WhatsApp para situações que requer menos formalidade, sem falar que existe uma relação de respeito mútuo entre a direção e os professores, o que faz com que a comunicação pelo WhatsApp funcione”. Essa opinião também é perceptível na fala do professor AD, na Carta de Eli, quando diz que “isso gera uma comunicação rápida, o que aproxima os professores e a gestão, até mesmo nas relações entre professores e professores, dá para tirar dúvidas e interagir com os colegas mesmo a distância”.

As inferências realizadas a partir dos relatos acima nos dão elementos primordiais no entendimento acerca do processo de comunicação e elaboração de comportamentos entre os sujeitos ao buscarem a construção de uma realidade comum, princípio prático na formação das representações sociais (Jodelet, 2021). Tais elaborações fundamentam-se principalmente no processo de objetivação, à medida que os professores representam a relação entre pares-gestão baseada na imagem de fluidez e facilidade de comunicação, atribuindo às TD o papel de ponte, colocando-as como um elemento relevante no desenvolvimento desse processo.

Isso nos direciona para o entendimento de que as relações desenvolvidas entre os pares se ancoram na percepção da escola como um ambiente que reflete a sociedade, interferindo nas relações subjetivas do sujeito, interrelacionando-se à “realização pessoal, profissional à vida, numa relação entre vida pessoal e social, que requer um espaço dialógico para se desenvolver” (Sousa; Souza, 2022, p. 260). Nesse caso, percebem as TD como meio de tornar eficaz esse processo de comunicação, agindo como facilitadoras na mediação dessas relações, já que a subjetividade docente se constrói como processo implicado na “relação entre educação e contexto econômico com foco na globalização, tecnologias e mudanças na comunicação entre

as pessoas” (Sousa; Souza, 2022, p. 260).

Assim, o uso das TD como elemento da categoria analisada descortina como se constroem as subjetividades e como se desenvolvem as relações de afeto entre os professores investigados, inclusive nos aspectos negativos do processo mediado por essas tecnologias. Ao destacar a informalidade imprimida nas mensagens trocadas via grupo de WhatsApp, o professor AN na Carta de Eli coloca sua visão a respeito do assunto dizendo: “verifico que como as mensagens se juntam às de outros cunhos que não são administrativos e que também surgem em determinados horários e momentos nem tanto “úteis”. Isso torna a compreensão e absorção do valor das mensagens não tão completos, implicando sua real relevância”.

Compreendemos que tal representação negativa revela um aspecto relacionado à subjetividade docente e ao processo de construção da identidade do professor na sua percepção da escola enquanto instituição formal, que deve orientar as ações e o pensamento crítico daqueles nela envolvidos, distanciando-se de processos de comunicação simplesmente mecânicos e desprovidos de sentido, ancorando-se possivelmente no entendimento de que a escola deve ser em sua essência uma instituição organizada e organizadora dos processos desenvolvidos no seu interior, inclusive os processos de comunicação realizados em detrimento do desenvolvimento da relação pedagógica.

Essa reação do professor conversa com o pensamento de Louis Porcher, pedagogo francês, sociólogo, professor da Sorbonne Nouvelle, escritor e didático. Em uma entrevista a Sérgio Guimarães, o autor descreve o modo como as pessoas utilizam o celular na atualidade, como se deixam dominar pelas facilidades promovidas pelos aplicativos e demais aparatos tecnológicos disponíveis, sendo levadas a não pensar realmente no que estão fazendo, distraíndo-se das informações e dos momentos de execução de suas tarefas laborais e/ou relacionais cotidianas:

O que é isso? É que as pessoas, permanentemente, isto é, desde que acordam até a hora de dormir, enviam mensagens curtas umas às outras para dizer qualquer coisa: que o tempo está lindo, que eu te amo, que Balzac é um grande homem, o que for; e ao mesmo tempo fazem outra coisa. Afinal, isso é surpreendente, não? É uma espécie de dominação. (Freire, 2021, p. 194).

O núcleo de sentido, criado a partir das falas docentes a esse respeito, reflete representações sociais fundadas no confronto entre os aspectos positivos e negativos do uso das TD no desenvolvimento das relações interpessoais, de saber e de afeto dos professores com seus pares e com a gestão, um confronto entre as subjetividades

e as formas de pensar e estar no mundo. Dessa forma, conflita com as práticas de apenas preencher o tempo com as distrações propostas pelo fácil acesso promovido pelas TD em detrimento de pensar e estabelecer relações humanas efetivas vistas por Porcher como um trabalho primordial da Educação. Segundo ele, “trata-se de poder ser o que se é, de conseguir as melhores relações possíveis com os outros e de permitir também que os outros sejam eles próprios” (Freire, 2021, p. 195).

Relacionando-se com a mesma categoria, o núcleo de sentido “relação entre estudantes” vem desvelar os achados representacionais dos estudantes acerca das comunicações e relações estabelecidas entre eles e seus colegas no cotidiano. A partir da pergunta direcionada a essa questão, no instrumento “Conversa com os Estudantes”, demandando sobre como é feita a comunicação com os colegas e com os professores através de recursos digitais e em que situações elas se estabelecem, são fornecidas narrativas acerca das diferentes maneiras de exercer essa comunicação.

Corroborando as elaborações anteriores acerca das comunicações estabelecidas cotidianamente entre os estudantes, os dados coletados demonstram a sua necessidade de se comunicar a respeito das tarefas, das atividades realizadas na escola, outros afirmam utilizar as TD como meio de comunicação fora da escola, para conversar, contar fofocas e apresentam diferenças no modo de se comunicar com os colegas do que deve ser feito com os professores. CCEST 2/71 diz que “Com os professores não, mas com os alunos, eu falo sobre a vida e besteira”, enquanto CCEST 1/71 afirma que “Sim, eu converso com os colegas e professores pelo WhatsApp e Instagram, com os colegas a gente se comunica para falar sobre a vida e com os professores a gente fala sobre as atividades e aulas”.

Ancorados na ideia do professor como sujeito a ser colocado no lugar de distanciamento, de respeito, de profissional com uma função específica, demonstram em suas falas sua visão de que as relações de saber são as que importam no processo de comunicação professor-estudante. Para eles, essa relação deve se restringir aos assuntos de ensino, como os trabalhos, as provas, as atividades pedagógicas realizadas na escola, ao mesmo tempo que veem e utilizam naturalmente os aparatos tecnológicos como meio de fortalecimento dos laços de amizade com os colegas.

Essa percepção está claramente objetivada na figura dos professores como autoridades, como “pessoas de poder” e estabelecidas como distantes na estrutura hierárquica convencionada na escola enquanto instituição social. Os alunos

enxergam-se como mero receptores e sujeitos inscritos no papel de meros aprendizes e cumpridores de cronogramas de atividades e práticas direcionadas à aquisição dos conhecimentos e habilidades exigidas pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

Trazemos como reflexão aqui as implicações desse pensamento na relação pedagógica, uma vez que todos os processos de troca, sejam afetivas, sejam educativas devem ser orientadas no sentido da dialogicidade, da busca por caminhos de interseção entre o conhecimento e as interações necessárias à sua aquisição, principalmente quando esta acontece a partir da preocupação de formar sujeitos plenos no exercício de sua cidadania. Para Bonfim (2007), essa deve ser uma preocupação contínua do professor ao encaminhar o diálogo e a ação na direção de descobrir juntamente com os estudantes os significados e os caminhos da reciprocidade na relação pedagógica.

Indo em outra direção importante para a discussão aqui realizada, uma contextualização acerca do fácil acesso dos estudantes da escola pública a esses aplicativos de conversa e troca de mensagens se faz necessária. Para isso, trazemos como informação a esse respeito o fato de, nos últimos anos, a popularização do WhatsApp e Instagram ter sido impulsionada pela parceria existente entre o grupo empresarial que comprou esses aplicativos (Meta²⁴) e as empresas de telecomunicações para oferecer planos de taxa zero, permitindo o uso quase gratuito destes apps (Nemer, 2021).

A própria configuração desses aplicativos favorece a criação de conversas em grupo e compartilhamento de conteúdo de maneira rápida e facilitada, o que chama atenção dos estudantes pela própria condição de nativos digitais acostumados com a interação e o manuseio dessas tecnologias.

Pelo fato de serem nascidos na era digital, familiarizados com as formas tecnológicas de se comunicar os núcleos de sentido que referenciam as relações interpessoais entre os estudantes e entre eles e os professores oferecem pistas de suas representações sociais serem ancoradas no fato da comunicação por meio das TD estarem baseadas nas regras sociais vigentes na sociedade, independente dos meios pelos quais exercem essa comunicação, pois enquanto nativos digitais não se apropriaram de outras formas, se não essas, para se relacionar e trocar informações entre si.

²⁴ Antigo Facebook detentor atual do domínio dos aplicativos Messenger, WhatsApp e Instagram. Disponível em: <https://about.meta.com/br/company-info/>

Já na visão dos professores, o núcleo de sentido “relação professor-estudante”, nos apresenta uma visão dos professores baseada na preferência por não estabelecer relações interpessoais com os estudantes via meios tecnológicos, há uma preocupação explícita quanto ao curso das relações aceitáveis via TD com os estudantes, como denota a fala de RF na carta de Eli “já com os alunos, evito o contato contínuo por meio das mídias sociais, pois são todos menores de idade, mas existem alunos que me seguem no Instagram e que eu também sigo, mas nunca houve situações de conversarmos pelo direct do insta ou pelo WhatsApp assuntos de natureza pessoal”.

Percebemos haver uma preocupação dos professores em manter o distanciamento dos estudantes nas relações interpessoais dentro e fora do ambiente escolar, possivelmente ancorados na ideia de professores que se aproximam das visões partilhadas pelos estudantes e discutidas anteriormente, estando também objetivadas nas figuras de autoridade e de poder, distanciadas do universo das relações mais próximas com os estudantes.

Mesmo afirmando existir acesso às redes sociais uns dos outros, deixam claro a preocupação em manter uma postura mais distante e respeitosa, exercendo apenas relações de saber quando lançam mão do uso das TD nestes processos comunicacionais. Deixando claro a compreensão das tecnologias digitais como objetos facilitadores do acesso às práticas educativas demandantes de algum tipo de inovação neste âmbito, já que a atualidade favorece a inserção desses aparatos nos processos envolvidos na relação pedagógica.

Percebemos que, para os professores, as relações interpessoais e afetivas com os estudantes devem ser estabelecidas apenas pessoalmente e, de preferência no próprio espaço escolar, sem interferência dos meios digitais. Por certo, as elaborações a esse respeito estão ancoradas na crença de que as tecnologias digitais devem ser vistas no âmbito das relações entre professor e estudante como inadequadas, uma vez que parecem enxergá-las como instrumentos exclusivos para as trocas comunicativas de caráter mais estreito, entendendo a relação interpessoal operada fora do ambiente escolar e objetivada na ideia de proximidade, de intimidade. Por isso, é considerada uma maneira inadequada quando se pensa as formas de interação esperada entre professores e estudantes.

São muitas as discussões a serem fomentadas a partir disso, mas pensamos ser uma reflexão importante a necessária reelaboração de representações sociais a

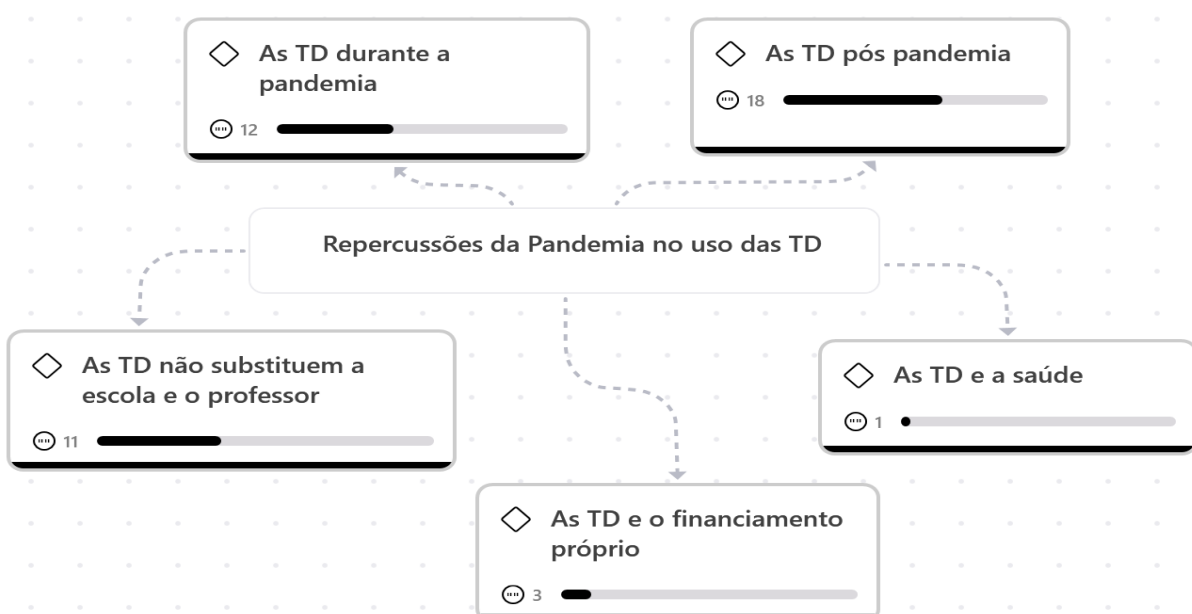
esse respeito, principalmente se nos basearmos na proposta freiriana, de “ir alterando, ir mudando, ir pondo cunhas no sistema educacional [...] para melhorar as condições de ensino e viabilizar, às crianças e aos adolescentes de hoje, uma possibilidade de melhor compreender a realidade” (Freire, 2021, p. 105).

Uma proposta de realização de novos diálogos sobre a educação nos chama a atenção para a necessária utilização das tecnologias em favor da educação e das trocas transformadoras dos processos imobilizantes de uma relação pedagógica eficazmente criadora e desenvolvedora das dimensões interativas e afetivas entre professores e estudantes.

4.5 Repercussões da Pandemia no uso das TD

A categoria “Repercussões da Pandemia no uso das TD” emerge como a maioria das categorias analisadas na pesquisa, ou seja, como resultado das intenções iniciais da investigação, delimitadas nos objetivos específicos da pesquisa. As respostas serviram de base ao objetivo de analisar como os atores educativos percebem a inserção e o uso pedagógico das tecnologias digitais na escola antes e depois da pandemia Covid-19. Os núcleos de sentido que compõem essa categoria são: “As TD durante a pandemia”; “As TD pós-pandemia”; “As TD e a saúde” e “As TD não substituem a escola e o professor”.

Figura 10 - Rede apresentando a categoria “Repercussões da Pandemia no uso das TD” e os núcleos de sentido a ela correspondentes



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o conteúdo das respostas e observações que fazem emergir o núcleo de sentido “As TD durante a pandemia”, encontramos constatações a respeito do processo de uso e inserção sob visões distintas, porém convergentes, principalmente nos aspectos de desaparelhamento das instituições escolares na oferta de uma relação pedagógica satisfatória, tanto do ponto de vista do ensino quanto da aprendizagem, e, sobretudo, das condições de acesso democrático a uma escola pseudo-virtualizada. É importante destacar essas visões compartilhadas tanto pelos estudantes quanto pelos professores.

Enquanto professora, FV, na carta de Eli, destaca que “era perceptível que muitos alunos tinham dificuldade de acesso à Internet e em utilizar outras plataformas”. Sua fala encontra-se alinhada ao pensamento de CCEST 5/71, quando afirma serem as aulas remotas “uma experiência legal, mas tem uma parte ruim que tem umas pessoas que nunca participam de uma aula on-line e que não dá de se aprender muito, pois a maioria das pessoas pesquisam no celular a resposta da atividade on-line”.

Os professores centraram sua ênfase nas carências e dificuldades para desenvolver seu trabalho junto aos estudantes durante a pandemia, enquanto os estudantes deixaram claras as suas insatisfações com o processo como um todo, ressaltando seu desconforto com as aulas remotas. Para CCEST 4/71, o estudo mediado pelas TD durante a pandemia “não era tão bom assim, era muito desorganizado mesmo usando recursos digitais, não era a melhor coisa”.

As respostas dos estudantes apontam, de alguma forma, o entendimento da pandemia que repercute negativamente na relação pedagógica, mesmo com a novidade representada pelo uso das tecnologias digitais. Percebemos, embasados nas suas respostas, sua representação social de escola ancorada na ideia de espaço de convivência e de trocas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem: “Isso foi muito chato pq a gente não se comunicava muito para estudar melhor” (CCEST 3/71).

No destaque desses aspectos é possível perceber também na visão dos estudantes, a importância dada à figura do professor nas suas afirmações envolvendo as repercussões da pandemia na relação pedagógica mediada pelas TD, para eles esse foi um contexto “Muito ruim pq não teve muito apoio dos professores, não estavam perto para tirar nossas dúvidas explicar melhor pessoalmente as matérias”

(CCEST 3/72).

Ao destacarem a necessidade da mediação do professor no contexto da escola de forma presencial, os estudantes com suas falas fazem emergir o núcleo de sentido “As TD não substituem a escola e o professor”. Apesar de encontrarmos nas situações de observação participante dois núcleos de significação relacionando-se a esse aspecto, é na fala dos estudantes que este núcleo de sentido encontra ressonância. Numa frequência de 11 (onze) respostas ligadas ao núcleo, apenas 2 (duas) referem-se às anotações de campo das aulas observadas o restante surge no instrumento “Conversa com os estudantes” das quais elencamos algumas:

“Foi ruim por que na nossa opinião a gente aprende com muito mais eficiência na sala de aula do que remotamente”. (CCEST 1/72)

“E tbm era difícil a Internet e tbm era muito chato pq a gente não olhava nossos colegas e também os professores foi uma pandemia muito chata sem nossa escola” (CCEST 3/71)

“A gente não gostou muito pois não dava muito para se concentrar nas aulas e aprender mais” (CCEST 1/71)

“Achei bom, não teve como saber 100% dos conteúdos acho que por conta disso as escolas passaram todos os alunos” (CCEST 2/71)

Nosso grupo achamos que não foi muito bom pq eu e meus amigos não aprendemos muito, como agora com aulas presenciais!! (CCEST 2/72)

Essas falas, carregadas de significação, trazem uma questão latente para as discussões que envolvem o uso e inserção das TD na escola, principalmente na direção dos discursos propagadores da ideia das tecnologias digitais substituindo a escola e o professor. Colocando o uso da tecnologia na educação como uma solução quase mágica, como comentam Wunsch e Ferreira Jr. (2018, p. 103), “A máquina seria o “professor” ideal, pois daria atenção ao ritmo do aluno, repetiria pacientemente o que fosse preciso, seria a salvação”. Esses autores destacam ainda discursos que preveem uma escola centrada no determinismo tecnológico, o qual gera homogeneização social por meio da massificação da educação.

Confrontando-se a isso, a representação social dos estudantes ancorada na sua experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, é a de que a escola ainda é considerada o ambiente propício à concentração, à aprendizagem, às relações interpessoais e ao conhecimento sistematizado com o apoio e a mediação dos professores. Há, por certo, um processo de objetivação que leva os estudantes a classificarem a escola como o lugar, o espaço institucional reservado para a realização

das atividades pedagógicas de maneira adequada.

Nos entremeios das questões levantadas pelos atores educativos, encontramos dois núcleos de sentido que surgiram a partir da fala de apenas dois professores investigados, mas consideramos importante trazer e discutir essas questões quando falamos em repercussões da pandemia no uso das TD. Portanto, os núcleos de sentido em questão são: “As TD e a saúde” e “AS TD e o financiamento próprio”.

Os professores, ao trazerem tais questões, deixam claro a sua percepção destes aspectos enquanto repercussão negativa da pandemia no uso e inserção das TD na relação pedagógica. Sua visão destaca a falta de investimento por parte dos sistemas de ensino no desenvolvimento das aulas e atividades remotas, as quais careciam do uso intensivo das TD. Segundo eles:

“Por outro lado, houve também o lado ruim desta nova dinâmica que foi o prejuízo financeiro (haja vista os custos surgidos e arcados por nós profissionais de educação)” (AD na Carta de Eli)

“o uso da tecnologia foi fundamental para que o aluno não fosse privado do direito as aulas e ao contato com seus professores apesar de notar que muitos alunos não possuem este acesso em razão da situação financeira” (FV na Carta de Eli),

“Durante a pandemia tivemos uma expansão no uso, isso porque os professores e alguns alunos custearam o acesso utilizando recursos pessoais” (DM na Carta de Eli)

A perspectiva apresentada pelos professores está em consonância com o panorama de uso das TD no campo educacional durante a pandemia apresentado em uma das pesquisas inventariadas na presente investigação. Castilho (2021) aponta ter surgido com a pandemia a urgência de adaptação do modelo de aula necessária à situação de afastamento social imposto pela Covid-19. Ela destaca que, nesse cenário, tanto gestores como estudantes e professores depararam-se com desafios como a “precariedade da educação [...] falta de acesso aos recursos tecnológicos pela comunidade escolar, dentre os quais a internet e computadores de qualidade” (Castilho, 2021, p. 31).

Ao corroborar as elaborações apresentadas, esse núcleo de sentido é revelador dos baixíssimos investimentos na inserção das TD no campo educacional, realidade tornada explícita pela pandemia de Covid-19. Nessa realidade inesperada, a escola pública, em especial, apresentou inúmeras dificuldades de dar prosseguimento às atividades pedagógicas e, na retomada, as aulas remotas e a troca

entre os atores educativos só se tornaram possíveis em muitas realidades devido ao investimento de recursos próprios dos professores e das famílias dos estudantes.

O desinvestimento dos sistemas educacionais em recursos promotores e facilitadores desse processo esteve aliado ao fato das aulas remotas precisarem ser realizadas no contexto das casas dos atores educativos e isso gerou, além dos gastos financeiros individuais, maior comprometimento da saúde dos professores.

O núcleo de sentido referente à relação entre TD e saúde traz na única fala a esse respeito os instrumentos investigados. O professor AN demonstra uma preocupação quanto ao uso excessivo das TD durante a pandemia, sendo este um fator prejudicial à saúde dos professores. A respeito disso, pontua: “e, também, à saúde oriundos de tanto contato com os instrumentos tecnológicos convertidos em objetos pedagógicos que passaram a funcionar em prol da educação”.

Essa fala, considerada um importante ponto de destaque quando pensamos nas repercussões da Pandemia, dá conta das vivências destacadas pelos atores educativos de diversos níveis ao destacar o comprometimento de sua saúde física e mental durante o período desse evento pandêmico mundial. Castilho (2021) também destaca esse ponto na sua pesquisa ao trazer as reflexões sobre como o aumento da jornada de trabalho dos professores, realizada no mesmo ambiente de execução das tarefas domésticas, causou diversos problemas de saúde em decorrência da exposição ao estresse e da pressão proveniente do cenário de afastamento social, gerando ansiedade e angústia.

Como último aspecto da análise referente às repercussões da pandemia no uso das tecnologias digitais, apresentamos o núcleo de sentido “As TD pós pandemia”, a qual contribuirá para compreendermos as visões e percepções dos atores educativos a respeito do cenário estabelecido pelo uso das TD após o período de isolamento social e como os processos derivados desse período repercutiram na escola e na relação pedagógica.

Iniciamos a discussão deste núcleo de sentido dando ênfase à frequência das citações sobre essa temática pelos atores educativos. Podemos apreender 18 citações entre professores e estudantes destacando diretamente a repercussão das TD na relação pedagógica no pós pandemia. Para ilustrar essa ênfase, trazemos algumas falas dos atores educativos:

“Após o período da pandemia, o olhar de valorização dos métodos digitais foi ampliado” (FV na Carta de Eli)

“Com a pandemia o uso das tecnologias digitais se tornou mais recorrente, mas eu não consigo fazer uma leitura de antes e depois, porque entrei na escola durante a pandemia” (RF na Carta de Eli)

“nota-se uma leve evolução no que tange alcançar aparatos tecnológicos mais presentes no espaço da escola, isso se comparado a um tempo de mais ou menos 5 anos” (AN na Carta de Eli)

“Eu acho que melhorou bastante o uso da tecnologia na escola porque nós temos mais aulas com vídeos, filmes, pesquisas e etc.” (CCEST 5/72)

“Mudou pouca coisa, mas eu acho que melhorou” (CCEST 2/71)

“passou a dar mais oportunidades às tecnologias: celular para pesquisa ou outras atividades, TV, notebook, e etc.” (CCEST 1/72).

As falas denotam, em geral, o aumento do uso das TD no período que se sucedeu à pandemia, mas encontramos nas falas uma percepção de que o aumento da inserção desses meios na escola não necessariamente implantou mudanças significativas na relação pedagógica. Alguns professores e estudantes demonstram certa insatisfação. Por isso, podemos inferir, pelas suas colocações, alguma decepção quanto às expectativas de encontrar uma escola mais equipada tecnologicamente no retorno às aulas presenciais. Inferimos que tais expectativas estão baseadas no panorama de uso intenso das TD durante o período pandêmico.

A professora DM, na carta de Eli, ressalta bem esse ponto dizendo: “Com o retorno ao ensino presencial, voltamos à realidade anterior à pandemia, sem condições para uso satisfatório das tecnologias digitais”. Os estudantes CCEST 2/72 destacam: “Na nossa opinião não mudou muito mais pode mudar com o longo do tempo!!”; “Achei meio termo, não melhorou exatamente, mas ajudou de alguma forma mesmo não sendo muito” (CCEST 4/71).

Considerando as ideias expostas pelos atores educativos, somos instados a realizar algumas reflexões importantes quando discutimos os possíveis confrontos entre os limites e as possibilidades enxergadas na mediação das tecnologias na escola. Percebemos haver, nas falas destacadas, um confronto que parte da comparação das características do uso e inserção TD antes e depois da pandemia, convidando os atores educativos a refletirem sobre os processos inseridos na relação pedagógica e nas práticas que envolvem esses meios.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa funda-se a partir de um questionamento motivado por alguns outros ao longo do seu desenvolvimento e em consonância com as características necessárias a uma investigação no campo das ciências humanas. A artesanaria em torno da problemática principal busca aprofundar reflexões e elaborações acerca da realidade social estudada. Interessa-nos, a partir disso, destacar os caminhos trilhados, propondo-nos a uma análise dos achados de representações sociais dos atores educativos investigados quanto ao objeto “tecnologias digitais na escola”.

Voltando ao questionamento provocador de reflexões na tessitura da investigação, destacamos o seu caráter instigante na busca de possíveis tensões, limites e possibilidades demonstradas nas narrativas dos atores professores e estudantes. Apresentando-nos um panorama dos desafios quando o assunto é o uso e a inserção das TD na escola, tanto no aperfeiçoamento das práticas educativas quanto no desenvolvimento das interações mediadas pelo uso do digital.

Na nossa busca, partimos para uma conversa com as investigações realizadas por pesquisadores de diversas regiões do país, interessados em elucidar as questões relacionadas ao objeto em comum e, nessa jornada, muitas foram as contribuições para a nossa investigação. daquelas nas quais pudemos encontrar aproximações, destacamos como principais aportes a melhor sistematização e clareza quanto ao objeto e a metodologia desenvolvida ao longo do processo investigativo.

Um dos elementos de destaque trazido pelas pesquisas e ainda incipientes em relação ao contexto dos sujeitos investigados em nossa realidade refere-se ao fato de alguns dos estudos realizados no mesmo âmbito da região brasileira, da qual a presente investigação faz parte, apresentarem experiências de inclusão digital mais avançadas quanto ao uso de ferramentas e equipamentos disponibilizados para a prática educativa na escola.

Esses elementos estão bem destacados no quadro de apresentação das dissertações inventariadas nesta pesquisa e demonstram investidas no uso de softwares, de programas que disponibilizam computadores ou tablets por aluno, de formação continuada para implantação de projetos de aula digital com disponibilização de aparatos tecnológicos diversificados, como as principais iniciativas apresentadas nos trabalhos dos pesquisadores que compuseram o nosso estado do conhecimento.

O destaque dado à municípios de Sergipe, estado localizado na região

Nordeste do Brasil, dá conta de uma realidade bem destoante no comparativo com a realidade investigada nesta pesquisa, pois, embora tenha sido possível captar nas falas dos professores a existência de programas de disponibilização de aparatos tecnológicos para utilização individual dos docentes das escolas municipais, não observamos a existência, entre os relatos e observações realizadas, de algum programa ou projeto desenvolvido com fins de inclusão digital dos estudantes e da escola como um todo no município de São Luís.

Das lacunas apresentadas nas pesquisas inventariadas, merece destaque o fato de haver poucas construções metodológicas relacionadas ao uso da etnografia como estratégia para a compreensão da realidade educacional centrada no uso e inserção das tecnologias digitais. Esse fato nos levou a desenvolver um modo muito próprio e voltado às observações, percepções do contexto investigado e discussões realizadas com base em um projeto de investigação maior, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), em colaboração com outras instituições, no caso a Pesquisa Olhares Psicossociais para a Prática Docente da Fundação Carlos Chagas, pesquisa em rede inspiradora de importantes direcionamentos na construção do estudo etnográfico desenvolvido.

A minha participação como pesquisadora colaboradora nesta pesquisa maior, numa realidade de escola pública muito próxima da realidade pesquisada neste estudo, foi muito enriquecedora do ponto de vista do desenvolvimento dos caminhos metodológicos trilhados aqui. As semelhanças destacadas se devem ao fato de a escola estar situada em uma zona periférica, com um contexto de carências múltiplas no que tange aos recursos necessários ao desenvolvimento das práticas educativas e por ambas apresentarem um ambiente muito acolhedor e de trocas afetivas entre os atores educativos envolvidos naquela realidade.

Esse percurso nos possibilitou a ampliação do olhar em relação ao processo de investigação do tipo etnográfico no espaço escolar, pois, com base na experiência realizada e em atenção às orientações de André (2013), preocupamo-nos com a forma de captação dos elementos necessários ao constructo de um estudo desta natureza em educação. Para isso, importa levar em consideração aspectos como o cuidado referente ao processo de interação com os sujeitos, o compartilhamento de suas visões e experiências, o aprofundamento das questões através dos instrumentos utilizados e os caminhos a serem construídos à medida que a pesquisa vai sendo desenvolvida e o objeto sendo desvelado.

Todo esse processo expandiu as possibilidades de alcance dos objetivos propostos, concomitantemente ao acesso das informações acerca do objeto, incluindo as percepções contidas nas representações sociais investigadas ao destacar os significados atribuídos às TD na relação pedagógica por cada ator educativo na escola, na busca por apreender as percepções dos atores educativos acerca do contexto de uso das tecnologias digitais na relação pedagógica e, também, ao analisar como os atores educativos percebem a inserção e o uso pedagógico das tecnologias digitais na escola antes e depois da pandemia de Covid-19.

A respeito das repercussões da pandemia, destacamos os desafios e tensões ocorridas em torno da aceleração da inserção e uso das TD no contexto da relação pedagógica, as viabilidades almejadas a partir das demandas surgidas nesse cenário e os encontros com as realidades possíveis depois de uma gama de opções apresentadas, mas não materializadas no cotidiano da escola após o período pandêmico.

Outro aspecto que nos trouxe visões importantes acerca do objeto e dos sujeitos inseridos em um contexto específico foi o estudo do perfil dos sujeitos, inicialmente pensado na perspectiva de observarmos melhor os atores educativos dentro do seu ambiente de vivência, da sua situação geográfica e dos aspectos socioeconômicos que pudessem colaborar no entendimento sobre quem eram estes sujeitos.

Essa escolha metodológica nos forneceu, porém, muito mais elementos do que poderíamos imaginar, permitindo-nos aprofundamentos em questões sociais mais amplas e gerando, ao mesmo tempo, autorreflexões constantes no sentido de não tomar esses dados como meras estatísticas, mas, principalmente, percebê-los como preponderantes na observação e no estudo criterioso da realidade educacional de uma zona periférica da cidade. Esses elementos ajudam a perceber representações sociais muito próprias enquanto agentes do processo, de como isso molda, em certa medida, o cenário das relações estabelecidas na escola pública destas regiões.

Além dos aspectos destacados até aqui, ressaltamos o processo inerente ao tratamento e análise dos dados, o qual permitiu-nos uma boa organização e categorização dos elementos coletados, facilitando o processo de apresentação e de interpretação mais rápida e rigorosa em razão do uso de um software. Tal elemento, segundo Bardin (2016), permite uma infinidade de procedimentos otimizadores da análise de conteúdo dos documentos e informações produzidas em uma investigação.

Entendemos como a grande relevância existente na aliança entre a análise de conteúdo e o uso do Atlas.ti, a possibilidade de apreensão, de maneira muito rápida e sistematizada, dos conteúdos manifestos nos relatos e práticas dos estudantes e professores envolvidos na pesquisa, o que favorece o desvelamento de suas representações sociais acerca do fenômeno relacionado ao uso das tecnologias digitais na escola e suas implicações no cotidiano das práticas educativas mediadas por ele.

É importante destacar ainda, em relação à análise de conteúdo realizada nesta investigação, a possibilidade de compreendermos, na prática, os entrelaçamentos existentes entre essa técnica e a TRS nos processos que investigam as comunicações dos sujeitos no interior dos seus grupos. Logo, enquanto a TRS nos apresentou os processos implicados na elaboração, construção e interpretação das “relações entre processos sociais e formas psicológicas” (Moscovici, 2015), a análise de conteúdo proporciona, de acordo com Bardin (2016), citando o próprio Moscovici, a interpretação daquilo que é dito ou escrito acerca dessa realidade.

Assim, esses entrelaçamentos propiciaram achados muito relevantes, principalmente na captação dos mecanismos formadores das representações sociais e no destaque dos processos de significação elaborados e compartilhados pelos atores educativos, professores e estudantes.

Assentados nas bases trazidas nos estudos da TRS, pudemos interpretar as comunicações partilhadas pelos atores educativos nos seus discursos carregados de significados, tanto ancorados nas suas vivências e experiências quanto objetivados em imagens correlacionadas aos elementos da “bagagem”, que cada um traz consigo. Esses elementos da “bagagem” estão diretamente conectados ao contexto e ao cotidiano em que esses sujeitos estão inseridos.

Como principais achados, para além das discussões propostas na análise, encontramos as perspectivas possibilitadas por elas no sentido de favorecer um olhar mais sensível sobre as crenças, valores, opiniões acerca das maneiras de utilização e inserção das TD na relação pedagógica por elas mediadas. Para nós, um dos importantes achados foi a captação dos discursos e das práticas dos estudantes e professores, que apontam uma infinidade de limites e possibilidades percebidas no contexto da escola quanto ao objeto em questão.

Em vários discursos foi possível captar o caráter da tecnologia digital operando uma dicotomia nas representações sociais apresentadas pelos sujeitos, um confronto

entre vê-las como necessárias e, ao mesmo tempo, dispensáveis ao desenvolvimento da relação pedagógica. Essas representações demonstram, porém, a partir das visões explicitadas, que os sujeitos não estão alheios aos efeitos causados pelo uso das TD no seu cotidiano.

Discutir essa perspectiva nos trouxe reflexões importantes naquilo que compete aos estudos das representações sociais na atualidade. Além disso, é uma conexão direta com as preocupações de Moscovici (2015) ao investigar o processo de mudança social de regiões francesas tradicionais que buscam se modernizar. Uma de suas descobertas corresponde à ideia de resistência à mudança, mas não como um problema dos grupos sociais envolvidos no processo de modernização da indústria daquela época, e sim pela busca por solução para os conflitos latentes naquela realidade. Isso é o que poderia fazer, segundo ele, essas comunidades avançarem.

A perspectiva que trazemos parte, então, do entendimento discutido pelo autor da TRS em relação à influência social e à circulação do conhecimento em um tempo concentrado em consumir mudanças e descontinuidades numa rapidez que não favorece o processo de apropriar-se de algo, de apropriar-se, de fato, de algum conhecimento muito diversificado e em constante transformação. Esse conhecimento está envolto em muitas significações e imagens que, de certo modo, são frutos da comunicação estabelecida dentro dos grupos sociais acerca da realidade que o cerca.

Muito do cenário social ao qual estamos expostos hoje nos faz naturalizar os eventos e práticas sociais realizadas nos contextos de vivência sem de fato empreendermos muitos questionamentos, realizando por muitas vezes apenas a imitação daquilo que é propagado pelas mídias sociais, ou no caso dos nativos digitais, a imitação dos modelos já encontrados na sociedade na qual estão se desenvolvendo. Desse jeito, mesmo envoltos em incertezas, os sujeitos sociais confrontam-se diariamente com os processos de produção de comportamentos difundidos pelos grupos e classes sociais dominantes em determinados tempos na sociedade que lhes rodeia. (Moscovici, 2015)

Assim, ao basear-nos no modelo de influência social que traz as TD como elemento implicado no processo de difusão, de propagação de ideias e de conformidade aparente na realidade escolar investigada, entendemos haver uma “tensão, um intercâmbio entre o emissor e o receptor do conhecimento”, baseado naquilo que Moscovici (2015, p. 352) reclama ter faltado aos três modelos de influência social elaborados anteriormente aos estudos da TRS. Nesse contexto dos modelos,

no processo de elaboração da teoria, ele inclui um quarto modelo, o da comunicação.

Para nós, tudo aquilo que depreendemos dos discursos dos sujeitos acerca do uso e inserção das tecnologias digitais na escola em cruzamento com as visões compartilhadas a respeito das repercussões da pandemia de Covid-19, que incidem nas elaborações dos significados sobre o objeto e a temática estudada, colaboram com as ideias de transformação e mudanças urgentes pensadas para a escola. As representações do aprender e do ensinar, do adquirir e do compartilhar conhecimento, de se relacionar e desenvolver afetos perpassam pelo modelo de inovação proposto por Moscovici (2015), um caminho possibilitado pela ciência, pela filosofia, pelo desenvolvimento tecnológico, entre outras áreas, em direção ao senso comum. É um modelo que não é único e tampouco apenas distinto do modelo de conformidade.

Segundo o autor, os modelos de inovação e conformação social são, além de tudo, complementares e precisam ser observados e pensados na direção de romper o status quo imposto, de modo que seja capaz de orientar as minorias. Essas minorias podem aqui ser representadas pelos sujeitos periféricos na direção da não conformidade social imposta por uma maioria social que pensa a educação apenas como reprodutora de desigualdades.

Esse talvez seja o confronto inevitável a que a sociedade da informação e a escola nesse mesmo contexto estejam expostas: a ideia de que, independentemente das mudanças sociais existentes, das soluções mágicas apresentadas na forma de pacotes empresariais para a educação como um todo e dos avanços tecnológicos inseridos como suporte às práticas educativas, a inovação pretendida na relação pedagógica perpassa, primeiramente, pela perspectiva de uma escola inclusiva em todos os sentidos, na qual sejam apresentadas aos atores educativos e à toda comunidade escolar possibilidades diversas, palpáveis e reais de desenvolver suas potencialidades e de realizar as trocas necessárias ao desenvolvimento de sua autonomia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus editora, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARROSO, Rita de Cássia Amorim; SILVA, José Adailton Barroso da. Política de Uso das Tecnologias da Informação, Comunicação e Mídias em Sergipe: uma história a ser contada. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, v. 2, n. 44, 2014.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo**: invertendo-se os caminhos de análise. 2007. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/955> Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 510/2016**. Determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.738/2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 30 jun. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID -19). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020.

BRASIL. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/MEC. Brasília, DF, Seção I, p. 278, ago. 2005.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view> Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL/MEC/ CNE/CEB. Resolução CNE/CEB 2/2018. Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de outubro de 2018, seção 1, p. 10

CAMPOS, Pedro Humberto. As práticas sociais e seu “contexto”. *In*: ROSO, Adriane et al. **Mundos sem fronteiras**: representações sociais e práticas psicossociais. Porto Alegre, RS: Abrapso, 2021. p.122-156.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

CHARTIER, Anne-Marrie. Entrevista com Anne-Marie Chartier [Entrevista concedida a Eliane Peres]. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, p. 01-14, 2022.

COLABORADORES DA WIKIPEDIA. Learning sciences. **Wikipedia, The Free Encyclopedia**, 11 abr. 2023. Disponível em: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Learning_sciences&oldid=1149300380. Acesso em: 3 set. 2023.

CONFRONTO. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Porto: Lello Editores, 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/confronto>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. *In*: **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2011. p. 66-79, v. 9.

DEMARCHI, João Lorandi. A educação depois da pandemia: ideologia neoliberal, formação para mercado precarizado e desigualdade social. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 1, jan./abr. 2023.

DINIZ, Marina Murphy. **Esta é a “minha” escola?** Representações Sociais de jovens do Ensino Médio sobre o pertencimento à instituição escolar. 2023. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: <https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/5184> Acesso em: 19 jul. 2024.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia**

das formas de ensinar. São Paulo, SP: Moderna, 2003.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, v. 15, n. 28, p. 250-278, 2014.

FEIJÓ, Janaína. Mães solo no mercado de trabalho crescem 1,7 milhão em dez anos. **Portal FGV**, 18 maio 2023. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/maes-solo-mercado-trabalho-crescem-17-milhao-dez-anos> Acesso em: 19 jul. 2024.

FERREIRA, Gabriella Alves. **Nem longe, nem perto e diferente:** representações sociais emanadas da relação pedagógica na Escola São Benedito – Taim/MA. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, Cedes. v. 35, n. 129, p. 1085-1113, out./dez. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2024.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022:** indígenas: primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf> Acesso em: 19 jul. 2024

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sobre a mudança de Aglomerados Subnormais para Favelas e Comunidades Urbanas.** Notas metodológicas n. 01. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2024. 79 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102062>. Acesso em: 25 mar. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manoel José (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas; Curitiba, PR: PUCPress, 2017.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Denise-Jodelet2/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao/links/5c4897c3a6fdccd6b5c2eab1/Representacoes-sociais-Um-dominio-em-expansao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

JODELET, Denise. Sobre o Espírito do Tempo e Representações Sociais. *In*: ROSO, Adriane et al. **Mundos sem fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais**. Porto Alegre, RS: Abrapso, 2021. p. 84-108.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SOUZA, Maria de Fátima de; TRINDADE, Zeide Araújo (eds.). **Teoria das representações sociais – 50 anos**. Rio de Janeiro, RJ: TechnoPolitik Editora, 2011. p. 159-176.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes 2013. p. 53-72.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenauer**, v. 16, n. 3, p. 133-150, 2015.

LANA, Raquel Martins et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. 2020. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 36, n. 3, e00019620. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>. Acesso em: 14 mai. 2023.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; DE SOUZA, Audrey Pietrobelli. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, 2005.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento da informática**. São Paulo, SP: Editora 34, 2010.

LIMA, Lauro de Oliveira. Fases e estádios do desenvolvimento da criança. *In*: LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget: sugestões aos educadores**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 62-68.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

MACIEL, Maria Delourdes. Autoformação docente: limites e possibilidades. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003, Recife, PE. **Anais [...]**. Recife, PE: SBPC, 2003. p. 1-5.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

MEIRELLES, Fernando S. Apresentação e Relatório da 34ª Pesquisa Anual de Uso de TI. **Portal FGV**, 2023. Disponível em: www.fgv.br/cia/pesquisa. Acesso em: 20 fev. 2024.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca; PADILHA, Maria Itayra; SILVA, Denise Guerreiro Vieira da; SAPAG, Jaime. Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 24, p. 1157-1165, 2015.

MORICONI, Gabriela Miranda; ANTONIO, Nelson; LEME, Luciana França. **Síntese do relatório de Política Educacional: Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental [livro eletrônico]**: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão. Ribeirão Preto, SP: D³E/FCC, 2021. Disponível em: <https://d3e.com.br/relatorios/volume-de-trabalho-dos-professores-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NOVAES, Adelina (Org.). **Protocolo de Pesquisa**: Olhares Psicossociais para a prática docente. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2019.

NOVAES, Adelina; SOUZA, Érika K. de; SANT'ANNA, Paulo. A. Olhares psicossociais para a prática docente: elaboração de uma estratégia investigativa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 66, p. 946–961, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS01> Acesso em: 15 mai.2024.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022. p. 32-52.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. Os professores depois da pandemia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

OLIVEIRA, Laize Almeida de; SANTOS, Antonio Marques dos; MARTINS, Rafael Castelo Guedes; OLIVEIRA, Erlania Lima de. Inteligência artificial na educação: uma revisão integrativa da literatura. **Peer Review**, [S. l.], v. 5, n. 24, p. 248-268, 2023. DOI: 10.53660/1369.prw2905. Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/1369>. Acesso em: 9 mar. 2024.

OLIVEIRA, Luysienne Silva de. **Supervisor escolar/professores**: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São

Luís, 2019. Disponível em: <https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3134>
Acesso em: 17 dez. 2023.

OLIVEIRA, Mírian; FREITAS, Henrique. Focus group: instrumentalizando o seu planejamento. *In*: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo, SP: Saraiva, 2006.

OLIVEIRA, Tuany de Menezes; ARAUJO, Paula Teixeira; PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. Gênero, mídia e educação: diálogos na infância e na pré-adolescência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 119–139, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29529>. Acesso em: 8 abr. 2024.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **Ficar na escola: um furo no afeto**. Colaboração de: Daniela Radel ... [et al.]. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

ORTSMAN, Oscar. Sistema. *In*: BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André (orgs.). **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa: Climepsi, 2005. p. 196-202.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre, RS: Grupo A, 2011.

PARREIRA, Pedro; MÓNICO, Lisete; OLIVEIRA, Denise; CAVALEIRO RODRIGUES, José; GRAVETO, João. Abordagem estrutural das representações sociais. *In*: PARREIRA, Pedro; SAMPAIO, Jorge Humberto; MÓNICO, Lisete; PAIVA, Teresa; ALVES, Leopoldina (coords.). **Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo dos estudantes do ensino superior politécnico**. Guarda, Portugal: Editora Instituto Politécnico da Guarda, 2018. p. 55-68.

PAULA, Josiane Souza de; FRANCO, Ana Maria de Paiva; SILVA, José Waldemar da. Fatores relacionados ao atraso escolar no estado de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 886-917, 2018. Disponível em <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/eae/article/view/4928>. Acesso em: 19 jul. de 2024

PINTO, Conceição de Maria Pereira Serra; NASCIMENTO; Ilma Vieira do. Interdisciplinaridade e contextualização na reforma curricular do Ensino Médio. *In*: BONFIM, Maria Núbia Barbosa; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo escolar: dimensões pedagógicas e políticas**. São Luís, MA: EDUFMA, 2010.

POMBO-DE-BARROS, Carolina Fernandes; ARRUDA, Angela Maria Silva. Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 351-360, 2010.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. 2. ed. Tradução de João Nunes Torção.

Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

RECURSO. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2024, Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/recurso>. Acesso em: 15 abr. 2024.

RIBEIRO, Alcimar Ferreira. **Acessibilidade em tecidos históricos e modernos: análise do Centro Histórico e do bairro Cidade Operária na cidade de São Luís - MA.** 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, 2016.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; RANGEL, Mary. A teoria das representações sociais: um esboço sobre um caminho teórico-metodológico no campo da pesquisa em educação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 537-554, 2013. DOI: 10.5216/ia.v38i3.19593. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/19593>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SÁ, Celso Pereira. **Estudos de Psicologia Social: história, comportamento, representações e memória.** Rio de Janeiro, RJ: Eduerj, 2015.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SENADO FEDERAL. **Manual Quesito Cor/Raça e Etnia do Senado Federal.** Brasília, DF: Comitê Permanente pela Promoção da Igualdade de Gênero e Raça do Senado Federal, 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (orgs.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** São Paulo, SP: Cortez, 2012. p. 82-101.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: O impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolf Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

SOUZA, Angela Maria Baltieri; SOUSA, Clarilza Prado de. Olhares psicossociais para prática docente: tendências da área de educação em Representações sociais. *In*: SOUZA, Angela Maria Baltieri; SOUSA, Clarilza Prado de (orgs.). **Estudos em representações Sociais e Educação.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SOUZA, Maurício R. de. Uma questão de método: origens, limites e possibilidades da etnografia para a psicologia social. **Psicologia USP**, v. 25, n. 3, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/btbKbnnK3sFsQFNr3pPhdXC/?lang=pt> Acesso em: 06 jul. 2022.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 95-118.

TUNIN, Andréa S. Manarin; HENRIQUE, Marcos P.; BAIRRA, Marcelo A. Políticas de difusão das tecnologias da informação e comunicação na educação: Reflexões a partir de um resgate histórico. **REPECULT - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 3, n. 4, p. 59-71, 2018.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

VIANA, Natália Pereira Lima; SALES, Nathaly Lima. Por uma gestão democrática: formas de provimento ao cargo de diretor/a escolar em São Luís (MA). **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n. 3, out./dez. 2020. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/03/Artigos/Por_uma_gestao_democratica_VIA-NA-N-P-L_SALES-N-L.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991. Disponível em https://estudosdotrabalho.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/vygotski_formacao-socialmente.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

WALTER, Silvana Anita; BACH, Tatiana Marceda. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti. **Administração: Ensino e Pesquisa** [en linea], v. 16, n. 2, p. 275-308, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533556754002>. Acesso em: 3 maio 2024.

WUNSCH, Luana Priscilla; FERREIRA JUNIOR, Álvaro Martins. **Tecnologias da Educação: conceitos e práticas**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2018.

Dissertações de mestrado utilizadas no levantamento bibliográfico da pesquisa

Site pesquisado: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ANDRADE, Isadora Moreira. **Educação na Cibercultura: aproximação docente das tecnologias digitais de informação e comunicação como possibilidade de transição das crenças pedagógicas**. 2019. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2019.

ANDREOTTI, Elisandra Miranda. **Da escola de lata à cultura digital: o processo integração das tecnologias digitais de informação e comunicação ao currículo**. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BELLÉ, Dândara. **Práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais de professores/as iniciantes na Educação Básica**. 2021. 143p. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2021.

CASTILHO, Ana Elisa Cunha Anderi. **Integração das TDIC no currículo e em práticas pedagógicas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais**: representações e apropriações docentes. 2021. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2021.

CAVALLI, Paulo Cesar. **Tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática (geometria) em escola pública do interior do estado de São Paulo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Unisal – Campus Maria Auxiliadora, Americana, 2020.

CÉSAR, Maria Fernanda Santos. **As mídias sociais e as práticas educativas a partir do dizer docente**. 2021. 245p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021.

DIAS, Juliana Alves Tavaresz. **O uso de tablet para o letramento multimidiático com alunos de uma turma multisseriada do povoado Quissamã**. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019.

GONÇALVES, Eloisa Fatima Figueiredo Semblano. **O ensino do inglês mediado pelas tecnologias digitais**: táticas para a descolonização da língua inglesa. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

HAETINGER, Solange Ciqueira. **As tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) e a docência na Educação Básica**. 2021. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2021.

LOPES, Jessica Karolayne Pinheiro. **Sala de aula invertida e tecnologias digitais**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa aplicada em um contexto comunicativo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. 2020. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

MARTINS, Ralfer Roberto Zaidan. **Tecnologias digitais na sala de aula**: um recorte do estado do conhecimento no período de 2015 a 2018. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019.

MENESES, Adriana Santos de Jesus. **Projeto aula digital**: da formação continuada ao uso das TDIC na prática pedagógica do ensino fundamental – anos iniciais. 2021. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2021.

MICHEL, Wanderson Senra. **Educação estética e tecnologia digital na Educação Básica**: narrativas discentes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA NETO, Antônio A. D. **Professor, posso usar o celular?** Um estudo

sobre mobilidade e redes sociais no processo de ensino e aprendizagem escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de. **Docência nos anos finais do ensino fundamental e suas relações com as tecnologias digitais**. 2019. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

PACHECO, Cinthia Alencar. **Aluno tecnológico: o perfil do aluno e sua relação com o professor na era digital**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

PIERALISI, Kila Vieira de Lima. **O uso de tecnologias na educação em tempos de redes sociais: um olhar sobre o Facebook**. 2021. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

PIZZOL, Andriel Dall. **Aprendizagem docente na era digital: usos e apropriações de aplicativos e softwares para a produção textual na educação básica**. 2020. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, 2020.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; RANGEL, Mary. A teoria das representações sociais: um esboço sobre um caminho teórico-metodológico no campo da pesquisa em educação. **Revista Inter Ação**, v. 38, n. 3, p. 537-554, 2013.

ROMANIUK, Cláudia. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: aproximação e distanciamento**. 2019. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

SANTOS, Allessandra Elisabeth dos. **Representações de professores de inglês sobre tecnologias e sua relação com a prática docente**. 2020. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SANTOS, Elis Renata de Britto. **A autoeficácia: fio condutor entre as práticas pedagógicas e as tecnologias digitais**. 2019. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca. **Uso da lousa digital na escola municipal de Ensino Fundamental Professor Florentino Menezes/SE**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2018.

SANTOS, Jaqueline de Jesus dos. **Percepções de professoras e gestoras das escolas do campo em torno do uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia da Covid-19**. 2021. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SANTOS, Weider Alberto Costa. **Desenvolvimento da sala de aula invertida no Ensino Fundamental Anos Finais: um estudo de caso**. 2019. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, Gabriel Souza Germann da. **Professores e a utilização das tecnologias**

digitais interativas: perspectivas para a sala de aula. 2018. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, Lidianie de Jesus Gonçalves. **Tecnologias Digitais na Educação:** experiências pedagógicas com uso do celular por adolescentes do município de Cametá/PA. 2020. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2020.

SILVA, Renato Rodrigues da. **Uso das metodologias ativas no ensino da língua inglesa:** um estudo de caso. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

VIANA, Lindiney Reis. **Do cavalete ao computador:** uso do software Kolourpaint em aulas de arte nos anos finais do ensino fundamental. 2020. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

VITAL, Tainá Revelles. **Tecnologias digitais na cultura escolar:** um estudo de caso em escolas de Santa Catarina após a política de inclusão digital UCA. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e/ou responsáveis do estudante _____

Venho através deste solicitar o seu consentimento para participação do/da estudante no trabalho de pesquisa intitulado **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: confronto inevitável?**, a ser desenvolvido pela mestrandia Ana Gicélia do Nascimento Sousa do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação sob orientação da(o) Prof.^a Maria Núbia Barbosa Bonfim, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Esclarecemos que esta pesquisa busca apreender as representações sociais dos estudantes e professores a respeito de como se relacionam com as tecnologias digitais no cotidiano da escola. Pretendemos realizar a coleta dos dados por meio de uma pesquisa de base etnográfica apoiada na observação participante (o que inclui observação naturalística, entrevista em grupo, além de questionário). Esses procedimentos serão feitos na própria escola, a observação será no horário de aula com a presença do professor titular da turma, no decorrer de 02 (duas) semanas a serem informadas posteriormente por meio da agenda do estudante. A entrevista ocorrerá de forma coletiva com os estudantes respondendo a questões sobre a temática da pesquisa divididos em grupos na própria sala de aula. O questionário será feito via Google Forms e será enviado para o contato WhatsApp do responsável que aceitar a participação do estudante na pesquisa, com respostas colhidas automaticamente na ferramenta de formulários.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias, estudantes e professoras envolvidos não será divulgado. A pesquisadora fará o possível para que sua presença não afete a rotina da turma e combinará com os professores as medidas a serem tomadas para prevenir alterações no comportamento dos/das estudantes. Da mesma forma, se compromete a respeitar as normas da instituição quando entrar nas suas dependências para realizar a pesquisa.

A pesquisadora tratará de evitar o risco de divulgação de sua identidade e demais informações com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Como benefícios de integrar uma pesquisa acerca das questões importantes que cercam a relação educativa está o de contribuir com informações que fortaleçam o campo educacional, fornecendo elementos para a melhoria de políticas públicas pensadas para o desenvolvimento da prática escolar. Assim, ao integrar essa pesquisa o(a) Ser(a) está permitindo a utilização dos dados para estudos relacionados ao campo educacional. Esclarecemos que poderá se recusar a participar e que a qualquer momento da realização da pesquisa poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação.

Quaisquer dúvidas, com respeito a qualquer aspecto desta pesquisa, você poderá consultar: Ana Gicélia do Nascimento Sousa (pesquisadora) na UEB Professor Nascimento de Moraes, localizada na Avenida 105 Unidade 105, 1100 s. Cidade operaria. 65002-900 São Luís – MA (turno vespertino) ou no E-mail:

anagisousa@gmail.com

Eu Ana Gicélia do Nascimento Sousa, responsável pela pesquisa **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: confronto inevitável?**, declaro que obtive espontaneamente o consentimento do responsável deste participante para realizar esta pesquisa.

Data ____/____/____

Recorte aqui e devolva o termo assinado

Eu, _____,
Portador(a) do RG nº: _____, responsável pelo(a) estudante _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa intitulada **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: confronto inevitável?**, realizada pela pesquisadora Ana Gicélia do Nascimento Sousa (GPERS/PPGE/UFMA), bem como da forma de participação. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação do(a) estudante se assim o desejar. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto concordo em dar meu consentimento para o(a) menor participar como voluntário(a) desta pesquisa.
São Luís/MA, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do responsável

Endereço do órgão consultivo CEP (Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão: Prédio CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti/ Campus UFMA. E-mail: cepufma@ufma.br

APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo participar como voluntário da pesquisa intitulada **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: confronto inevitável?**, cujo objetivo é apreender as minhas representações sociais sobre as tecnologias digitais e como tem se construído esse processo nas dificuldades e necessidades de aprendizagem no cotidiano da escola. Fui informado que este estudo visa contribuir com as discussões sobre esse tema por meio de uma pesquisa de base etnográfica e esta será feita por meio da au (o que inclui observação naturalística, grupo focal e questionário). Esses procedimentos de coleta de dados serão feitos na própria escola, a observação será no horário de aula com a presença do professor titular da turma, no decorrer de 02 (duas) semanas a serem combinadas comigo e anotados na minha agenda. A entrevista ocorrerá de forma coletiva com em que responderei a questões sobre a temática da pesquisa divididos em grupos na própria sala de aula. O questionário será feito via Google Forms e será enviado para o contato WhatsApp do meu responsável se ele tiver permitido previamente a minha participação na pesquisa, as respostas que eu der serão colhidas automaticamente na ferramenta de formulários. Soube que no decorrer e ao final da pesquisa, os registros estarão à minha disposição os riscos ao participar de uma pesquisa como essa (lesão em direito de imagem, e privacidade, por exemplo) encontrar-se-ão preservados, pois a minha imagem, o meu nome e dados pessoais como número de documentos, idade, série, número de telefone, e-mail, entre outros que forem de alguma maneira fornecidos nos instrumentos de coleta não serão, em hipótese alguma utilizados para divulgação de quaisquer natureza, em qualquer fase da pesquisa, garantindo-se sigilo sobre as informações ao utilizá-las de modo genérico, para manter todos os dados dos investigados no anonimato. A pesquisadora informou que utilizará as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Não será cobrado nada, não haverá gastos e por participar de forma voluntária nesta pesquisa, não serei ressarcido ou indenizado. Terei o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Descobri que os benefícios de integrar uma pesquisa acerca das questões importantes que cercam a relação educativa são para contribuir com informações que fortaleçam o campo educacional, fornecendo elementos para a melhoria de políticas públicas pensadas para o desenvolvimento da prática escolar. Estou permitindo ao participar desta pesquisa, a utilização dos dados para estudos aprofundados no campo educacional. Fui informado(a) pela pesquisadora sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade

Assinatura do(a) participante

Quaisquer dúvidas, com respeito a qualquer aspecto desta pesquisa, você poderá consultar: Ana Gicélia do Nascimento Sousa (pesquisadora) na UEB Professor Nascimento de Moraes, localizada na Avenida 105 Unidade 105, 1100 s. Cidade operaria. 65002-900 São Luís – MA (turno vespertino) ou no E-mail: anagisousa@gmail.com

Eu Ana Gicélia do Nascimento Sousa (GPERS/PPGE/UFMA),, responsável pela

pesquisa **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: confronto inevitável?**, declaro que obtive espontaneamente o assentimento deste(a) participante para realizar esta pesquisa.

Data ____/____/____

Pesquisadora

Endereço do órgão consultivo CEP (Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão: Prédio CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti/ Campus UFMA. E-mail: cepufma@ufma.br

CONTATO PESQUISADORA – Ana Gicélia do Nascimento Sousa (pesquisadora) na UEB Professor Nascimento de Moraes, localizada na Avenida 105 Unidade 105, 1100 s. Cidade operaria. 65002-900 São Luís – MA (turno vespertino) ou no E-mail: anagisousa@gmail.com

CONTATOS CEP/UFMA: Endereço - CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti. E-mail: cepufma@ufma.br

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA GESTORA GERAL

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, gestora geral da UEB Professor Nascimento de Moraes, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa “AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: confronto inevitável?”, neste local de ensino, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Gicélia do Nascimento Sousa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA).

São Luís, _____ de _____ de _____.

Gestora Geral

APÊNDICE D - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO NA PLATAFORMA GOOGLE FORMULÁRIO AOS ATORES EDUCATIVOS PESQUISADOS

Me conte um pouco sobre você

Este questionário tem o objetivo de saber algumas informações pertinentes sobre você, sobre as características do contexto em que você vive e como se dá o acesso às tecnologias digitais na sua realidade cotidiana. Sua participação nessa pesquisa é muito importante, posso contar com você? Se sim, responda às questões abaixo:

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome: *
2. Idade: *
3. Telefone: *
4. Endereço: *
5. Cor/etnia *

Marcar apenas uma oval.

Preta ☐ Parda ☐ Branca ☐ Indígena ☐
Outro:

6. O local em que você reside é: *

Marcar apenas uma oval.

No mesmo bairro da escola ☐ Em um bairro próximo à escola ☐

Em um bairro longe da escola ☐

7. Com quantas pessoas você mora? Quem são elas? *
8. Explique o que você entende que são tecnologias digitais? *
9. Você e/ou sua família dispõem de equipamento eletrônicos? Se sim, quais? *
10. Como são os equipamentos à sua disposição em sua casa ? *

Marcar apenas uma oval.

Uso compartilhado ☐ uso individual ☐

11. Quais tipos de aparelhos/equipamentos você possui? *

Marque todas que se aplicam.

Notebook ☐ Computador ☐ Tablet ☐ Smartphone ☐

Nenhum ☐

12. Você usa as tecnologias digitais com mais frequência para: *

Marcar apenas uma oval.

Acessar redes sociais ☐ Estudar ☐

Trabalhar ☐ Jogos/Games Aplicativos ☐

13. Como você costuma acessar a internet quando está em casa? *

Marcar apenas uma oval.

Rede móvel/ Dados móveis ☐ Wi-fi ☐

Não tem acesso à Internet ☐

14. Você considera que sua conexão de internet e/ou dados móveis de uso pessoal é rápida e de qualidade?*

Marcar apenas uma oval.

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

15. E na escola, como é seu acesso à Internet? *

Marcar apenas uma oval.

Está disponível para equipe gestora e administrativa ☐

Está disponível para gestão e professores ☐

Está disponível para toda a comunidade escolar, incluindo estudantes ☐

16. Além do ambiente escolar e de casa, você utiliza as tecnologias digitais em alguma outra situação no seu cotidiano? Onde?*

17. Você já fez algum curso específico na áreas das tecnologias digitais/Informática? Qual(is)?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

APÊNDICE E - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR APLICADO AOS PROFESSORES NA PLATAFORMA GOOGLE FORMS

COMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *
2. Em que redes de Ensino você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Pública ☐ Privada

☐ Pública e privada

3. Há quanto tempo você está trabalhando em cada rede? *
4. Caso você trabalhe nas duas redes, em qual você faz mais uso das tecnologias
*
digitais? Por quê?

5. Quais as dificuldades encontradas em relação ao uso das tecnologias digitais em cada rede que você trabalha?*

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE F - MODELO DA CARTA DE ELI ENVIADA AOS PROFESSORES VIA APLICATIVO DE MENSAGENS WHATSAPP E VIA E-MAIL

São Luís, de..... de 2023

Prezado(a) colega,

Meu nome é Eli e sempre dei aula em escolas de ensino privado na cidade, tendo acesso facilitado aos mais variados recursos tecnológicos nas minhas aulas. Agora, ao passar no último seletivo para professor da rede municipal gostaria de obter informações sobre como é o contexto de uso das tecnologias digitais na escola pública. Descobri que serei lotada na sua escola, você poderia me ajudar com algumas informações?

Fale um pouco sobre sua familiaridade com as tecnologias digitais, em que situações você as utiliza ou sente a necessidade de utilizá-las? Como é o acesso às tecnologias digitais e à Internet nessa escola? Qual sua opinião sobre o uso das tecnologias digitais na escola? E durante a pandemia como ficou a relação com essas tecnologias? Mudou algo na escola em relação a esse uso depois da pandemia? Que tecnologias digitais são utilizadas para a comunicação entre a equipe gestora e os professores? Com que frequência? Como isso interfere nas suas relações interpessoais? Essa comunicação acontece com os professores e estudantes também? Como é?

Desde já agradeço sua atenção.

Um abraço,

Eli.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCOLA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: caminhos em conflito?

Pesquisador: ANA GICELIA DO NASCIMENTO SOUSA

Versão: 2

CAAE: 71697923.3.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.116.167

— Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem relevância acadêmica e social, justificando a realização do estudo.

— Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Entregues de forma adequada

— Recomendações:

Nenhuma

— Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Deferido

— Considerações Finais a critério do CEP:

Situação do Parecer: Aprovado

— Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 02 de Outubro de 2024

Assinado por:

Emanuel Pércles Salvador (Coordenador(a))