



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SOCIAL REPRESENTATIONS OF BASIC EDUCATION TEACHERS ABOUT DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Alcina Maria Testa Braz da Silva

alcina.silva@cefet-rj.br

<https://orcid.org/0000-0001-5424-9993>

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Albertina Maria Batista de Sousa da Silva

albertina.silva@ifrj.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4261-8901>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Daysi Lucidi Gomes de Farias

daysi.farias@ifrj.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-7771-7486>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Ramon Souza Ferreira

ramonsouzaferreira.08@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0721-339X>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo apresenta a pesquisa realizada com professores da rede de ensino do estado de São Paulo. Os objetivos envolveram conhecer e analisar representações sociais acerca do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDCs) no contexto das práticas educativas em escolas públicas e privadas da educação básica. As representações sociais e a análise de discurso contribuíram para a realização do grupo focal no período pandêmico, com o recorte para os direitos humanos no processo de ensino-aprendizagem. A ênfase foi dada às narrativas de dois docentes, um da escola pública e um do ensino privado, que revelaram aspectos de desigualdade social, falta de democratização do acesso, desconhecimento e despreparo relacionados à utilização das TIDCs e insuficiência de políticas públicas. A escola pública encontra-se na periferia da experiência positiva, e a privada ocupa espaço de privilégio, desenvolvendo e incrementando o processo com inovação, adequação e superação dos desafios emergentes da nova dinâmica de ensino. As representações sociais identificadas foram justiça social, discursos de igualdade, assim como a necessidade de ressignificar a educação.

PALAVRAS-CHAVE: TDICS; representações sociais; práticas educativas; direitos humanos.

ABSTRACT

This article presents the research carried out with teachers from the school system in the state of São Paulo. The objectives involved knowing and analyzing social representations about the use of digital information and communication technologies (ICTs) in the context of educational practices in public and private schools of basic education. Social representations and discourse analysis contributed to the realization of the focus group in the pandemic period, with a focus on human rights in the process of teaching-learning. Emphasis was given to the narratives of two teachers, one from a public school and one from a private school, who revealed aspects of social inequality, lack of democratization of access, lack of knowledge and unpreparedness related to the use of ICTs, and insufficiency of public policies. The public school is on the periphery of the positive experience, and the private school occupies a space of privilege, developing and increasing the process with innovation, adaptation and overcoming the

doi: 10.22407/2176-1477/2024.v15.2424

Recebido em: 01/11/2023

Aprovado em: 13/06/2024

Publicado em: 26/06/2024

challenges emerging from the new teaching dynamics. The social representations identified were social justice, discourses of equality, as well as the need to re-signify education.

KEYWORDS: TDICs; social representations; educational practices; human rights.

RESUMEN

Este artículo presenta la investigación realizada con docentes del sistema escolar del estado de São Paulo. Los objetivos consistieron en conocer y analizar las representaciones sociales sobre el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC) en el contexto de las prácticas educativas en las escuelas públicas y privadas de educación básica. Las representaciones sociales y el análisis de contenido contribuyeron a la realización del grupo focal en el período de pandemia, con enfoque de derechos humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hizo énfasis en las narrativas de dos docentes, uno de una escuela pública y otro de una escuela privada, quienes revelaron aspectos de desigualdad social, falta de democratización del acceso, falta de conocimiento y falta de preparación en relación con el uso de las TIC, e insuficiencia de políticas públicas. La escuela pública se encuentra en la periferia de la experiencia positiva, y la escuela privada ocupa un espacio privilegiado a la hora de desarrollar e incrementar el proceso con innovación, adaptación y superación de los desafíos que surgen de las nuevas dinámicas docentes.

PALABRAS CLAVE: TDICs; representaciones sociales; prácticas educativas; derechos humanos.

INTRODUÇÃO

No cenário de distanciamento social, configurado pela pandemia de covid-19, infecção respiratória aguda causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), a sociedade foi afetada nas dimensões econômica, política, social e cultural, o que ocasionou planos emergenciais. Entre eles, figura uma adaptação no processo de ensino-aprendizagem, com implementação de estratégias de ensino que abrangia as diferentes etapas da educação básica, de acordo com dados de 2019 do Sistema Educacional Brasileiro (SEB), que comporta o cadastro da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, de educação superior (federais, estaduais e municipais, públicas e privadas) e das instituições federais de educação profissional e tecnológica, indicando repensar a dinâmica de oferta e continuidade das diretrizes estabelecidas no âmbito dos serviços.

No que se refere às políticas públicas voltadas para a educação, a alternativa inicial foi conduzir os procedimentos administrativos e as práticas pedagógicas de forma remota. Nos espaços de aprendizagem, as rotinas e as estratégias foram revistas e elaboradas a fim de manter o vínculo dos estudantes com a escola. Uma delas foi entender e explorar mais o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) a partir de plataformas com acesso democrático (gratuito), mais interativo e intuitivo, na perspectiva de atrair e estimular a participação e a integração dos saberes e objetivos distintos. As TDICs, consideradas por Fontana e Cordenonsi (2015) como recursos didáticos (imagens, gráficos, vídeos, entre outros), aproximam as abordagens do conteúdo ao potencializar as práticas.

Ponderando a respeito dos aspectos técnico e processual, Castells (1999) enuncia que o conhecimento e a informação não precisam da revolução tecnológica para geração de saberes, mas necessitam destes saberes no ciclo de retroalimentação entre a inovação e seu uso, o que é possível (Moreira; Schlemmer, 2020) quando promove a construção do conhecimento e da aprendizagem. O modelo de educação na modalidade remota, nessa lógica de rede, supostamente, acontece porque, para configurar a interação e a modificação de práticas pedagógicas, o foco deveria estar no sujeito e na relação dialógica. No entanto, de acordo com Freire (1995), a educação dialógica produz condições que implicam a presença de atores criativos, instigadores, persistentes, inquietos, que formam, a partir do movimento, o

fazer e o pensar sobre o agir nessa relação. Segundo Freire (1995, p. 26), “educar é substantivamente formar”, o que não parece ter ocorrido, pois a educação remota, da maneira como foi aplicada por docentes, escolas e governo, não colocou os discentes como centro do saber e não estimulou atores criativos.

As TDICs são utilizadas como instrumentos tecnológicos (Moreira; Schlemmer, 2020) e auxiliam os docentes e discentes na prática de uma educação renovadora, o que parece reduzir as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo, e, para Moreira e Kramer (2007), não garantem a redução das desigualdades e das diversidades nas relações individuais. Atribui-se à tecnologia a responsabilidade de solucionar esses problemas. Evidencia-se, assim, uma concepção “bancária”, apreciação segundo a qual, conforme Freire (2019), a educação é o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos; não se verifica a superação, pelo contrário, reflete a sociedade opressora, o silenciamento.

Contudo, no contexto pandêmico, percebeu-se que o acesso e a utilização das tecnologias digitais, em específico nas instituições de ensino público, evidenciam os contrastes dos cenários econômico, social e cultural. Na perspectiva crítica do estatuto da tecnologia como libertadora, Candau e Moreira (2003) ressaltam esse contraste que se intensifica com a cultura tecnológica ao cindir o mundo dos ricos e dos pobres, civilizados e selvagens, nós e eles, incluídos e excluídos. Sampaio e Leite (1999) confirmam esse cenário no qual as tecnologias servem aos interesses das classes dominantes, que centralizam o saber, controlando a sistematização, a difusão e o acesso ao digital. Para Moran (2012), tal acesso é um direito, porém os não conectados estão distantes desses direitos e perdem a dimensão cidadã, fundamental para inserção no mundo do trabalho e na interação social.

Conforme Santos (2013), as práticas científicas (a técnica) encontram-se legitimadas para intervir no real humano, sob a chancela da ciência moderna, e se convertem em tecnologia guarnecida de positividade científica. As limitações das práticas, diante de crises e catástrofes – sendo a pandemia considerada uma delas, neste estudo – são validadas como socialmente aceitas, atribuindo às novas práticas científicas, como, por exemplo, a mudança no formato da educação do presencial para o remoto, de formato síncrono e assíncrono, a responsabilidade pela superação.

O conhecimento não chega de forma igual para todos. As classes e grupos sociais que monopolizam o acesso e os corolários econômicos e simbólicos que o conhecimento ocasiona indicam e reforçam a injustiça social que tem assento na injustiça cognitiva. Para Candau (2008), há muito a percorrer para afirmar as vozes e as posições das minorias étnicas e raciais periféricas e dos homens e mulheres dos estratos populares. Nesse caminho, as escolas devem procurar desenvolver projetos que discutam culturas, tradições, acesso às tecnologias e direitos humanos. Deve-se destacar que a manutenção da lógica de desvalorização das culturas e da opressão das identidades, nos projetos escolares, caracterizam um desperdício de possibilidades, uma vez que o diálogo intercultural poderia ser beneficiado e empoderar as culturas historicamente desfavorecidas Oliveira (2013). Bonilla (2009) reforça essa ideia quando afirma que os professores podem contribuir para a redução dessa fronteira, mas, para isso, carecem de conhecimento e atitudes críticas a respeito das tecnologias. Moran (2012) defende que é na relação pedagógica que se centra o processo de ensino e aprendizagem.

As TDICs, objeto da pesquisa, ancoram, no contexto social das escolas, novas práticas, saberes e sentidos, ao reduzir o que é estranho a categorias e imagens coladas num ambiente familiar e cotejar cenários considerados apropriados para o aprendizado. Integra-se ao projeto de pesquisa “Cultura Científico-Tecnológica nos Contextos Formativos Contemporâneos”, vinculado ao Programa Universal CNPq (Nº 438632/2018-4) e voltado para investigações de natureza psicossocial e cultural, explorando elementos simbólicos

relacionados à utilização das tecnologias educacionais e suas relações na factível emergência de uma cultura científico-tecnológica nos espaços formativos e nas práticas docentes. O projeto de pesquisa aborda a respeito de como orientar o emprego de diferentes registros lógicos nos campos da educação, relacionando-os com perspectivas, informações e valores, que são distintos a cada um, o que pode conduzir ao esclarecimento de que o processo de representação, no que se refere ao conceito de pluralidade e de variabilidade dos saberes, torna possível o estado da polifasia cognitiva. De acordo com Moscovici (2009), as representações sociais são expressas a partir dos conhecimentos práticos desenvolvidos no senso comum e formadas na vida cotidiana, nas relações entre sujeitos ou interações grupais. Jodelet (1984) contribui pontuando que são orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio dos ambientes social, material e ideal, ao caracterizar os conteúdos, as operações mentais e a lógica. Freire (1979) reflete a respeito de suas condições espaços-culturais de forma crítica e, a partir disso, instaura a vocação do homem que é ser sujeito e não objeto.

Assim, busca-se responder quais são as representações sociais de professores da educação básica das redes pública e privada do estado de São Paulo acerca do uso das tecnologias digitais nas práticas docentes, no período de pandemia de covid-19. Para isso, objetivou-se conhecer e analisar representações sociais do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto das práticas educativas na pandemia.

O processo de ensino e aprendizagem, no Brasil, se encontra na fronteira das limitações e das possibilidades, o que é acentuado pelos contextos político, econômico, social e cultural, em particular, o período pandêmico. São limitações porque, em função das desigualdades sociais intensificadas pelo distanciamento, inferem reflexões a respeito de como os estudantes, incluídos nesse cenário, conseguiram operar todas as mudanças compulsórias, desenhadas de forma excludente, já que o acesso não chega e não chegou para todos. Também são possibilidades, pois buscam avaliar as condições das conexões, elaborar projetos inclusivos, repensar as práticas pedagógicas e visitar tecnologias e conhecer novas.

As TDICs promovem o acesso à informação (Charlot, 2020) e atuam na realidade contemporânea da sociedade ao "produzirem efeitos culturais e pedagógicos em parte contraditórios" (Charlot, 2020, p. 108). Quando faz opção pelas TDICs, a escola, representada pelos seus atores sociais (professores, pedagogos, técnicos-pedagógicos e secretarias), revela a inexperiência e o desconhecimento no que se refere à relação ensino e tecnologia. Simbolicamente, a tecnologia reflete a ideia da libertação, da autonomia, da facilidade e da redução das distâncias, circulação da informação, compartilhamento de saberes e promoção da mudança de sentidos. Esse espaço de compartilhamento de informações e conhecimentos, a partir das comunicações transversais, é definido por Levy (1999) como ciberespaço, e, além de produzir a cibercultura, permite a aprendizagem aberta a distância. Para Charlot (2020), apesar dos resultados negativos, possibilita o ensino à distância (EAD), além de contribuir para a expansão e a democratização do ensino, em destaque, o superior. Vale ressaltar que, no Brasil, por ser um país de dimensões continentais, quando se considera a EAD como apropriada, os indicadores são de insucesso, as organizações privadas ocupam espaço de barganha e fonte de receita, e os estudantes não têm acesso às plataformas. Nesse contexto, "o professor que não passa por um processo de conversão do professor de informações em professor de saber, é considerado um profissional historicamente morto" (Charlot, 2020, p. 108).

Lévy (1999) destaca que a contribuição das tecnologias digitais é permitirem diferentes formas de ensino-aprendizagem, contudo, não garantem a transformação da escola, logo, são consideradas mais uma promessa do que renovação. Para o autor, os defensores da cibercultura apostam numa invenção progressiva da essência do homem e numa humanidade

mais humana. Moreira e Kramer (2017) refletem a respeito do limite entre as novas e as velhas tecnologias, como se as novas tecnologias fossem as responsáveis por toda a transformação nas práticas pedagógicas e a solução para os problemas sociais. Entretanto, não consideram os aspectos sociopolíticos. Feenberg (2013) tensiona essa questão ao apontar que a tecnologia não é desenvolvida para máquinas; precisa fazer parte do mundo, contextualizando aquilo que produz, introduzir os seus artefatos na rede de significados que caracterizam o nosso modo de ser no mundo. O autor indica que estamos em face da instrumentalização secundária, conformação da tecnologia, que se aproxima da compreensão sociológica moderna desse fenômeno.

Freire (2019, p. 35) declara uma contraposição ao afirmar que “não cabe à tecnologia decidir sobre a que prática servir, mas aos homens e às mulheres, fundada em princípios éticos iluminadores da ação política”. Para o autor (2019), o automatismo resultante da tecnologia promove o desemprego e deixa à mercê da sorte os desempregados, inclusive orientando-os, numa lógica neoliberal, da pós-modernidade, a procurar o lazer, tônica reafirmada por países desenvolvidos para resolver o problema social do mundo, instituindo a busca pelo entretenimento como a saída para as máculas sociais. Por conseguinte, Freire (2019, p. 35) alerta que “Não! o Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam que ele fosse” e reforça: “somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele (Freire, 2019, p. 37).

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo que dá origem a este artigo foi caracterizado como uma pesquisa qualitativa, com procedimentos de busca em referências bibliográficas e do grupo focal realizado com professores da educação básica das redes públicas e privadas do estado de São Paulo. Participaram 11 docentes no ano de 2020, de forma remota, e o procedimento foi gravado pela plataforma digital do Google Meet, com convidados indicados por pesquisadoras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) parceiras do Grupo de Pesquisa Laboratório de Educação, Ciências e Representações Sociais (EDUCIRS - CEFET-RJ). O grupo focal, técnica de pesquisa qualitativa, foi organizado respeitando-se os critérios de escolha (Gatti, 2005): pessoas com características em comum e vivência com o tema a ser discutido. A realização procedeu com a apresentação da proposta, que parte da investigação dos aspectos sociocientíficos, tendo como objeto as TIDCs. Os interlocutores responderam a três questões: (1) As TIDCs foram utilizadas antes e durante a pandemia?; (2) Como incluíram as TIDCs nas práticas pedagógicas?; e (3) Durante o processo de ensino, abordaram o assunto direitos humanos? Essas questões foram transformadas em temas geradores, respectivamente: (i) as tecnologias no contexto da pandemia; (ii) a tecnologia digital e as práticas docentes antes e depois da pandemia; e (iii) os direitos humanos.

O levantamento na base Scielo¹ com a sentença-chave “representações sociais dos docentes acerca da integração das tecnologias digitais na educação básica no período de 2019 a 2024” não retornaram artigos que atendessem à elegibilidade. Esse resultado remete a uma possível discussão a ser inserida a respeito do tema central, do objeto e das práticas docentes. Consideram-se os laboratórios da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Fundação Carlos Chagas, especificamente o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed), espaços de construção de pesquisas relacionadas à Teoria das Representações Sociais. Vale destacar que o Brasil é um dos países que ampliou e

¹ Scielo: base de dados, biblioteca eletrônica para consulta de artigos científicos.

intensificou as pesquisas francesas no seu campo de investigação nas áreas da saúde e da educação.

Para este estudo, reserva-se o número de duas interlocutoras. As representações sociais, na narrativa do grupo, resultado dos procedimentos, são construídas a partir do compartilhar de ideias, informações, sentidos e significações. Ao se observar a repetição nos discursos acerca do objeto, compreende-se como construída a representação social. Nesse sentido, ilustram-se, nas narrativas escolhidas, elementos que se repetem nas demais respostas.

A gravação dos encontros foi transcrita e organizada com a identificação dos interlocutores e das mediadoras. O *corpus* foi revisado e transferido para o editor OpenOffice, recomendado para análise no *software* Iramuteq, e, atendendo à configuração, códigos foram criados (Quadro 1) a fim de identificar o perfil dos interlocutores. O *software* analisou o *corpus* de acordo com o filtro de lematização, selecionando apenas os nomes comuns e, posteriormente, a indicação das tipificações de análises feitas pela frequência das evocações. A análise seguiu a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) em função dos seus concernentes vocabulários, correspondendo a três linhas no máximo. Com base no *corpus* original, permitiu-se a retomada dos segmentos de textos e a associação de cada um, reunindo as palavras estatisticamente significativas e a análise qualitativa dos dados. Foram gerados 32 textos com 386 segmentos.

A árvore da similitude contribuiu para selecionar os enunciados a serem tratados para a análise, destacando a palavra com maior frequência, com as suas ramificações indicando as demais que integram a centralidade pela semântica. Quanto ao perfil dos respondentes (apresentado pela codificação), seis são mulheres, quatro professoras da rede pública e duas da rede privada, com formação em Ciências Humanas e da Natureza. Os cinco homens atuam na rede pública e compõem o grupo das Ciências Humanas e da Natureza. Todos foram designados por códigos, para manter a confiabilidade e a privacidade dos participantes.

Para a análise, foram selecionados os enunciados de duas interlocutoras, por apresentarem segmentos de textos de acordo com a análise de *corpora* textual definida pelo *software* e exibirem aproximação dos temas geradores. A preferência pelas interlocutoras codificadas como 5 e 11 deu-se pelas diferentes áreas de formação de redes de ensino, o que possibilitou investigar consonâncias e dissonâncias. A Interlocutora 5, docente da rede pública e da área de Ciências da Natureza, e a Interlocutora 11, docente da rede privada e da área de Ciências Humanas. Reserva-se esse número, de duas interlocutoras, porque as representações sociais, na narrativa do grupo, resultado dos procedimentos, são construídas a partir do compartilhar de ideias, informações, sentidos e significações. Ao se observar a repetição, nos discursos, acerca do objeto, compreende-se construída a representação social.

Nesse sentido, ilustram-se, nas narrativas escolhidas, elementos que se repetem nas demais respostas. A discussão foi dividida em preliminar e final. A preliminar partiu das conexões encontradas na árvore de similaridades e suas correspondências com o referencial teórico, e a final culminou na análise mais abrangente. Os segmentos de texto, e os enunciados que surgem do diálogo realizado no grupo focal, demonstram a dinâmica do processo de interação das vozes sociais, das múltiplas verdades. A esfera discursiva do grupo ocorreu por meio das oralidades (palavras) mencionadas no grupo focal. Recorremos, portanto, a Brait (2015) e ao círculo de Bakhtin (entre os séculos XIX e XX), para nos ajudar a construir a análise.

O enunciado concreto se dá em duas dimensões: a verbal e a social. A verbal é materializada pelas entonações faladas e escritas. Já a social é caracterizada pelo não materializado. Usou-se, para o social, a plataforma digital, onde ecoam as vozes; os discursos, que estão presentes com o conhecimento do mundo; o "dito"; o local de interação, considerando o tempo e o espaço; e a valorização, o juízo de valor, as ideologias foram evidenciadas para dar sentido a opiniões, sentimentos e crenças. Os enunciados foram constituídos (Bakhtin, 2006) pelo conteúdo temático, pela construção composicional (segmentos de textos do grupo focal) e pelo estilo informal, em que os interlocutores utilizam a primeira pessoa do singular e do plural. O gênero foi secundário por depender do cronotopo, ideologicamente mais elaborado, e não está preso aos interlocutores imediatos.

Considera-se o outro (sujeito) como ativa posição responsiva, pois os interlocutores não apenas acreditavam em sua resposta, mas a relacionavam com outros enunciados, o dialogismo no gênero discursivo. O enunciado pode ser respondido por outros sujeitos. O método, compreensão respondente, busca inteirar-se a respeito do objeto e do sujeito, mantendo uma relação de comunicação. No Quadro 1, pode-se observar as codificações.

Quadro 1: Codificação – Grupo focal da Unifesp

| | | | |
|-----------------------------------|------------------------|-----------------------|---------------|
| Grupo focal Unifesp | gf_1 | | |
| Interlocutor 1/professores | Int_nº do interlocutor | | |
| Gênero | s_1 – masculino/homem | s_2 – feminino/mulher | |
| Rede | p_1- pública | p_2- privada | |
| Área | c_1-humanas | c_2-exatas | c_3-natureza |
| Momento | m_1-momento 1 | m_2-momento 2 | m_3-momento 3 |

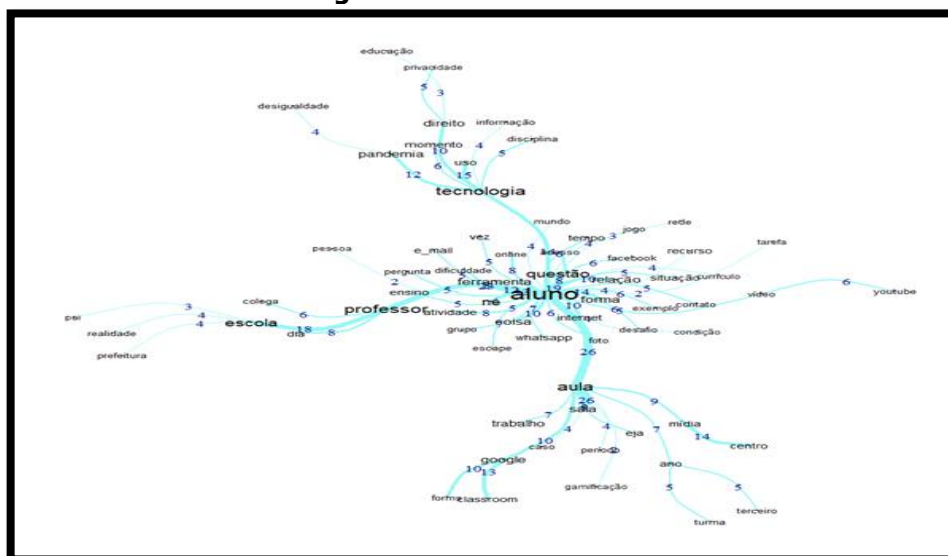
legenda: **** *gf_1 (grupo focal com professores (as) da Unifesp primeiro local) *int_10 (indicação da ordem do interlocutor) *s_1 (gênero (feminino e masculino) *p_1 (redes de ensino público e privado) *c_3 (área de conhecimento) *m_1 (momento categorizado de acordo com as questões geradoras).

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 1 ilustra o grafo (árvore da similitude gerada pelo *software*) que parte do aluno como elemento central que recebe, de forma delgada, espessa e horizontal, as suas capilaridades (aula, professor, tecnologia e escola). Dessas cinco palavras, partiu-se para a seleção nos segmentos de textos no *corpus*. Os segmentos foram organizados em enunciados para iniciar a análise associada às cinco palavras referentes aos três momentos.

A análise preliminar foi dividida em três momentos. Iniciada pelo momento 1, tem como objetivo conhecer o que os professores pensam acerca das tecnologias no contexto da pandemia. Prosseguindo, no momento 2, a tecnologia digital e as práticas docentes antes e depois da pandemia, destacam-se os pontos consonantes e dissonantes diante do uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem. Por último, no momento 3, direitos humanos, buscou-se entender como os (as) docentes abordam o tema e se ele foi mais explorado no contexto pandêmico, nas práticas pedagógicas.

Figura 1: Árvore da similitude



Fonte: Elaborada pelos autores.

MOMENTO 1: AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O momento 1, ilustrado nos quadros 2 e 3, apresenta as narrativas das interlocutoras a respeito do uso das tecnologias no contexto da pandemia e as suas reverberações.

Quadro 2: Discurso da Interlocutora 5

Sou professora de biologia e ciências. Eu tenho um cargo na prefeitura de São Paulo e outro no estado. Atuo em um centro integrado de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem aulas em períodos mais curtos, com uma dificuldade enorme em relação à tecnologia. Os alunos são de idades e condições muito variadas. Eu acredito que, apesar das dificuldades, o estado ainda tem um grupo mais homogêneo. E aí, é assim. Como fazer? A gente teve que se adaptar em algumas questões. Com os alunos do estado, eu já estava tentando usar o e-mail como uma forma de comunicação. Eu dava uma aula com mídias e falava para eles que eu mandaria, porque é a forma que a gente usa para encontrar os alunos. Mais recentemente, houve uma queda e uma certa evasão, então, nessa busca ativa do bimestre, nós resolvemos também usar WhatsApp para procurá-los. A gente tinha o contato de alguns alunos; foi se criando uma rede para procurar os outros, auxiliando a secretaria e a coordenação. No estado, só dei aula no José Marcatto e mais uma escola, a Quirino da Conceição. Então, minha vida está toda ali, no José Marcatto. Eu tenho realidades bem diferentes. Na prefeitura, eu tenho uma turma da EJA. Aqueles que queriam solicitavam e eu mandava aula por e-mail. Já era uma prática um pouco mais fácil, mas a dificuldade de encontrá-los, neste período de início dessa suspensão de aulas, dificultou bastante. A gente usou, ali no Marcatto, o Facebook como sendo uma forma de comunicação. Recados, avisos, até as aulas, a gente postou por lá. A gente criava as aulas e mandava pelo Facebook com o nosso e-mail pessoal, e aí eles iam fazendo. Depois, a gente adotou um drive da escola de repositório de todas as atividades, de todas as séries, anos e disciplinas. E aí, quando veio o centro de mídias, a gente passou a usar o centro de mídias e o Google sala de aula. Enfim, lá nós mantivemos os horários. É síncrono o trabalho com a EJA na prefeitura; no nosso caso, é no horário de aula regular deles. Nós ficamos disponíveis e publicamos as atividades também no Google sala de aula. Na prefeitura, nós adotamos como tecnologia principal o WhatsApp, porque era um aplicativo de uso comum desses adultos e jovens (Interlocutora 5 **** *gf_1 *int_05 *s_2 *p_1 *c_3 *m_1).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Mantidas as construções orais da Interlocutora 5, o texto respeita o sentido expresso e a posição política e inclusiva da docente. Ao descrever as limitações das práticas pedagógicas com a Educação de Jovens e Adultos, além de apontar as fragilidades do grupo, historicamente desvalidos de seus direitos, confere ao trabalho docente a sensibilidade de entender e providenciar acesso, mesmo que incompleto, e de ilustrar realidades um pouco distintas, embora ambas ocorridas na rede pública de ensino.

Bonilla e Preto (2011) aponta que o fator deslocamento dessa cultura digital e a formação docente ocorrida em outros contextos implicam no processo ensino-aprendizagem, que reverbera de forma mais intensa na realidade dos adultos. Para os jovens, a interação com os ambientes digitais é considerada mais efetiva.

O contexto da Interlocutora 11 é a rede privada de ensino. Sua narrativa retrata um quadro otimista e promissor relacionado ao uso das TIDCs. O público infantil, assessorado pelos responsáveis e pelos docentes, desenvolve suas potencialidades. Apesar da demonstração de êxito, a Interlocutora 11 defende a integração da escola para a continuidade da formação interligada com o espaço virtual e remoto. O Quadro 4 ilustra as relações dialógicas do momento 1.

Quadro 3: Discurso Interlocutora 11

Eu sou professora de geografia de uma escola particular do Colégio Santa Amália e, olhando assim, ouvindo a realidade de vocês, a questão da tecnologia para mim sempre esteve presente mesmo antes da pandemia. Eu vim do mundo corporativo, sou professora há 10 anos. Então, quando eu entrei para a realidade escolar, percebi que os professores não tinham interesse na tecnologia. Eu achava estranho, até coisas simples como o Word e Excel. Eu sempre gostei bastante e trouxe isso para a escola. Era um diferencial para mim, porque tudo eu usava tecnologia. Quando veio a pandemia, eu achei ótimo, porque foi a maneira como a escola institucionalizou a necessidade de uma tecnologia mais estruturada. A tecnologia, como as ferramentas que a gente utiliza, para mim, ela só funciona sobre um tripé, que é a gente correr atrás de tudo. Então, a escola deveria ter essa informação para a gente já de antemão, porque a tecnologia sempre esteve aí, só que agora ela está meio que oficializada, e assim quais ferramentas utilizar? A escola optou por usar a Microsoft. A gente trabalha com o Teams. Você tem que fazer uma fabricação digital para poder usar a ferramenta. É mito, o aluno com toda a tecnologia. Eu falo de uma realidade de alunos que têm 6 anos e têm a família como responsável pelas respostas deste recurso para eles, mas existe um processo, que eu falo, de amadurecimento digital que eles têm que aprender do começo. Ser alfabetizado mesmo, para poder utilizar da melhor forma esses recursos. Então, é bem complexo para mim. Eu uso bastante tecnologia, mas eu sempre esbarro nessas coisas. Você tem que ter um setor de Tecnologia de Informação (TI) que entenda o usuário, que é o professor, que é uma realidade totalmente diferente. Você tem que ter TI de formação para os professores, porque é muita coisa. A gente correu atrás. Eu acho que todos aqui, professores, sabem disso. Não acho funcional. Eu gosto muito do Google. E essa escolha também foi arbitrária. Talvez se tivesse consultado os professores, seria muito mais fácil através do Google. Um outro tripé que eu estava assistindo aqui é o professor. Há níveis de interesse, como o João. Assim, eu não tenho interesse. Qual é a situação dos professores? Qual é o meu interesse para a gente nivelar um pouco? Porque depende das nossas aulas. Porque eu vou dar uma gamificação para uma sala, onde ele não tem mais com outro professor. Eu vou ter que iniciar todo um processo de educação dele com aquela ferramenta, então isso é muito difícil. Também, às vezes, você utiliza uma ferramenta que ela nunca viu, nunca trabalhou com os professores, porque disso depende as nossas aulas (Interlocutora 11, **** *gf_1 *int_11 *s_2 *p_2 *c_1 *m_1).

Fonte: Elaborado pelos autores.

No contexto da pandemia, as escolas e os seus atores viram-se diante de alguns desafios: que práticas pedagógicas adotar quando se desconhece o que se enfrenta e como se educar para esse novo momento, que introduziu abruptamente a construção de novos saberes, que são sentidos e significados de formas distintas? Assim, os discursos das interlocutoras escolhidas revelam algumas pistas do que ocorreu no referido contexto.

A Interlocutora 5 se posiciona como um sujeito ativo, pois o espaço público, considerado um campo de batalha, é local de enfrentamento de diferentes projetos hegemônicos, dada a menção à EJA, modalidade que tem como objetivo compensar os direitos retirados desses sujeitos na história da educação. Moufle (2008) confirma que esse espaço é plural, complexo e sensível, revestido por subjetividade e sensorialidade. Ainda, afirma que os meios operacionais são configurados pela tecnologia digital de informação e comunicação, por tentativa dos professores e ajuda dos estudantes de possibilitar o aprendizado do uso das ferramentas adotadas, sobretudo as disponíveis e distribuídas para a rede.

A inacessibilidade dos docentes e discentes demonstra que há outros limites, que não o conhecimento, como transformar o uso das novas tecnologias educativas capazes de mudar as práticas na sala de aula. Kenski (2004 p. 67) se refere a essa questão ao apresentar que tanto "professores quanto alunos tornam-se desincorporados nas escolas virtuais". Moran (2000, p. 51) destaca que "as escolas públicas e as comunidades carentes precisam ter esse acesso garantido para não ficarem condenadas à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico". No que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos, Freire (1985) assevera que, para tornar-se legítimo, o conhecimento construído deve indicar a possibilidade de transformar a si próprio e ao meio com o qual se relaciona, forjando uma sociedade mais justa e democrática.

A Interlocutora 11 retrata uma realidade factível para os sujeitos assistidos, crianças e adolescentes que são acompanhados e orientados pelos responsáveis. Para ela, a tecnologia é compreendida como recurso e se apresenta como mediadora do aprendizado pela facilidade do acesso em um espaço privilegiado. A referida interlocutora reforça a importância da transformação da institucionalização das tecnologias digitais diante dessa nova realidade. Na perspectiva apontada por Castells (1999), ao reconhecer a tecnologia digital como meio de transformação social e ao equiparar a tecnologia à sociedade, defende-se que, para compreender a sociedade, é necessária a utilização do uso das ferramentas tecnológicas. Surgem, então, algumas questões que são respondidas observando-se o discurso da Interlocutora 5: Quem a tecnologia digital ajuda a transformar? Como isso é possível em situações tão contraditórias de contextos extra-verbais? A tecnologia (não humano) se configura mais como uma separação permeada pela disposição dos objetos interagindo com os humanos, e Latour (2012) e alguns autores da Teoria Ator Rede (ANT) litigam a separação entre sociedade e natureza, entre ser humano e máquina, ao conferir aos não humanos a capacidade de agir e interferir no curso dos acontecimentos, observadas as relações dialógicas no Quadro 4.

O imperativo tecnológico, configurado nas TIDCs, dimensiona o quanto as instituições estão presas às amarras do neoliberalismo e das práticas de projetos hegemônicos. Não há escolha, não há consulta, os princípios educativos não aparecem como prioridade nesses projetos. Isso é evidenciado quando as interlocutoras criticam a forma como recebem as TIDCs nos espaços de criação e de compartilhamento de conhecimentos. As TIDCs apontam a possibilidade de novas experiências, ao avultar formas de ensinar e aprender, e implicam desafios para o docente, ao requerer reflexão acerca das práticas pedagógicas (Barreto, 2002).

Quadro 4: Relações Dialógicas Momento 1

| Palavras/Interlocutoras | Interlocutora 5 | Interlocutora 11 |
|-------------------------|--|---|
| Alunos | EJA Excluídos | Saber da tecnologia é mito; crianças 6 anos e adolescentes 12 anos "Parecem Nativos Tecnológicos" |
| Professor | Provedor Aprendiz | Conhecimento adquirido no mundo corporativo Desconhecimento |
| Aula | Síncrona e Assíncrona Plataformas digitais Telefone - orientação | Pais como mediadores Síncrona Fabricação digital |
| Escola | Busca ativa com ajuda dos professores e alunos Material impresso | Institucionalizou de forma arbitrária o uso de uma tecnologia mais estrutura |
| Tecnologia | WhatsApp Facebook Centuada na pandemia Incompleta | Tripé – Microsoft – teams – espaço de aprendizagem Utilitária |

Fonte: Elaborado pelos autores.

MOMENTO 2: A TECNOLOGIA DIGITAL E AS PRÁTICAS DOCENTES ANTES E DEPOIS DA PANDEMIA

O momento 2 é apresentado nos Quadros 5 e 6, em que são reproduzidos os discursos das interlocutoras a respeito da relação das tecnologias digitais com as práticas docentes antes e depois da pandemia, com a intenção de demonstrar se altera ou não o acesso, a mobilidade e o direito à educação.

Quadro 5: Discurso Interlocutora 5

Nós já usávamos com os alunos essa forma de questionamento para as respostas do questionário sociocultural, mas não era eu quem criava. Eu sabia como fazia para dar resposta e auxiliar os alunos, mas eu não sabia criar, então, eu fui atrás. Eles fazem, mas eles também têm dificuldade de acessar o e-mail institucional, que, até pouco tempo atrás, ainda não utilizavam; estou ajudando alunos a acessarem. Tem uma série de questões que eu percebi. Ouvindo os colegas, eu concordo, sim, quando falam que até nós precisamos nos adaptar. Eu não tinha um computador que suportasse uma videochamada, por exemplo, nem para fazer as nossas reuniões de professores na prefeitura. A gente tem a formação duas vezes por semana, eu não conseguia nem acessar, porque o meu equipamento é muito ruim. Se eu fizer alguma coisa errada, essa resposta não chegará até mim. Um formulário que eu nunca tinha criado, eu sabia que existia. A gente sempre falava: tem uma professora lá da prefeitura que sempre criava os nossos formulários. Nem os da Google. O Google Sala de Ala, para mim, era um bicho de sete cabeças. No meu caso, especificamente, mudou muito. Eu tive que correr atrás, eu tive que aprender. Pelo Articulações (projeto de extensão da UNIFESP), a gente teve uma aula dos meninos lá da UNIFESP. E eu corri também atrás de cursos gratuitos online para aprender um pouco a usar essas ferramentas, porque eu fiquei muito insegura também no sentido de como que eu vou fazer. Nesse aspecto, eu acho que mudou bastante a tecnologia na minha vida, especificamente. Eu marquei pelo chat do centro de mídias. Tem reunião pelo Meet e fiquei sozinha também por diversas vezes (Interlocutora 5 **** *gf_1 *int_05 *s_2 *p_1 *c_3 *m_2).

Fonte: Elaborado pelos autores.

A docente, Interlocutora 5, revisou as formas de ensinar e aprender, o que levou à recomposição de práticas ao explorar as diversas possibilidades a fim de incluir os estudantes. Arroyo (2006) dizia que reduzir o hiato entre os saberes e significados presentes na trajetória dos jovens e adultos e os conhecimentos científicos contribui para o alargamento e a elevação do repertório, garantindo o direito e o acesso às novas tecnologias da sociedade contemporânea. Freire (1985) defendia a posição do sujeito como o principal agente de mudança da realidade em que vive, o que chama de educação libertadora.

Charlot (2012, p. 20) assevera que “nunca como hoje foi tão necessário o professor de saber: o professor que ensina como mobilizar, encontrar, avaliar a informação, como agrupar as informações para criar saberes”. A aprendizagem não parte somente do movimento daquele que aprende ou dos elementos do que se é aprendido (Charlot, 2012).

Quadro 6: Discurso Interlocutora 11

Uma coisa interessante que eu achei é que, quando eu só apresentava, eu não via o perfil dos alunos. Agora, o que eu percebo é que nem toda ferramenta vai dar certo com aquela sala. É que a tecnologia é uma ferramenta, mas ela, ao mesmo tempo, precisa ter a nossa intermediação, senão ela não vai funcionar, não é com todos que ela funciona. Isso é bem legal também. Parece jogo da memória online. Eles gostam. Eu criava jogos com isso em sala de aula. E aí, quando veio a pandemia, o leque aumentou, porque não era mais uma apresentação, era questão de interação. E agora, o desafio nosso, com o fim da aula remota, a gente tem um desafio de engajamento. Então, não é mais a apresentação que eu uso, agora é para jogos (Interlocutora 11**** *gf_1 *int_11 *s_2 *p_2 *c_1 *m_2).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Embora tenha relatado o sentimento de afastamento e separação por meio de uma tela, a Interlocutora 11 considera que houve interação pelas práticas pedagógicas propostas que permaneceram após o retorno presencial. Tardif e Lessard (2014) conferem aos processos educativos a concretização a partir das relações humanas, e, sendo um processo humano, há intencionalidade dos sujeitos em relação ao que pretendem fazer a fim de contribuir para a mudança da vida dos envolvidos nessa interlocução. Segundo Preto (1996 *apud* Bonilla, 2009 p. 6), “a forma de utilização da tecnologia reduz as suas possibilidades e esvazia as TICs de suas características fundamentais, transformando-as em animadoras da velha educação”. Essa ideia é reproduzida nas falas dos sujeitos da pesquisa, como se observa no Quadro 7.

Em relação à questão das tecnologias digitais nas práticas docentes, a Interlocutora 5 menciona as dificuldades e a insegurança, assim como o difícil acesso dos alunos aos espaços virtuais. Candau (2008) reafirma o papel relevante da educação, e Freire (2019) destaca que o avanço tecnológico propicia um suporte ideológico do poder na contemporaneidade. Por isso, é necessário desmistificar o discurso neoliberal de que, como num passe de mágica, os objetos técnicos poderiam garantir uma qualidade na educação (Moreira; Kramer, 2007).

Feenberg (2013) observa que a tecnologia deve inserir seus artefatos na rede de significados que circulam a realidade presente nos grupos sociais. Como isso não ocorre, o mundo vivencia o processo de conformação da tecnologia ao se aproximar da apreensão social moderna desse fenômeno. “A cibercultura anuncia uma humanidade nova e melhorada é eminentemente questionável. O ciberespaço revela-se como um espaço sem lei, às vezes para o bem, frequentemente para o mal” (Charlot, 2020, p. 125). Esse alerta remete à urgência de um debate democrático, a fim de tornar esse ciberespaço, na sociedade contemporânea, um espaço de liberdade, igualdade, criatividade, encontro do outro e de sua diferença (Charlot, 2020).

Quadro 7: Relações Dialógicas Momento 2

| Palavras/Interlocutoras | Interlocutora 5 | Interlocutora 11 |
|-------------------------|---|--|
| Alunos | Sem acesso Dificuldades | Gostam da prática Tem acesso provido por responsáveis |
| Professor | Insegurança dificuldades | Desafio; engajamento dos alunos |
| Aula | Google sala de aula - "bicho de sete cabeças" | Jogos em sala de aula - interação |
| Escola | Questionário sociocultural centro de mídia Não disponibiliza o equipamento | Disponibilizou a tecnologia |
| Tecnologia | Equipamento obsoleto Chat | Incerteza da eficácia do uso |

Fonte: Elaborado pelos autores.

MOMENTO 3: DIREITOS HUMANOS

O momento 3 revela como são vistas questões relacionadas aos direitos humanos a partir da lógica neoliberal e o imperativo tecnológico na intenção da manutenção do vínculo. O Quadro 8 reproduz o discurso da Interlocutora 5.

Quadro 8: Discurso Interlocutora 5

Aqui de longe, o que eu posso fazer? Tem muito aluno da EJA, por exemplo, que pegou o vírus e ficou um tempo internado. Enfim, tem que estar em recuperação. Inclusive, se a gente manda um áudio com uma palavra de conforto, de força, de acolhimento, funciona muito bem. E em relação aos alunos que a gente tem mais contato, porque lá eu tenho um horário fixo para trabalhar com eles. No estado, nessa história da busca ativa que a gente está auxiliando na secretaria e na coordenação, nessa questão, ainda falta muito. Eu acho. Porque a gente não sabe até onde vai a problemática de cada família, como é que eles estão. Tem aluno meu, por exemplo, que não tem acesso nenhum. É, eu até tinha anotado aqui da fala anterior que eles sentem muito a nossa falta. Eles falam que não é a mesma coisa ter aula com outro professor. Eles tentam entender, por exemplo, o centro de mídias, essa temática, é um pouco o que eu sinto. É que falta um pouco de acolhimento para nós também. Eu acho que os professores foram forçados a ficar nessa situação de fazer essa mediação tecnológica, muitas vezes sem recursos. Eu acredito que seja por causa disso. No meu caso, posso dizer que eu sinto muita saudade de estar em sala de aula, porque lá a gente consegue olhar no olho, resolver muitas coisas. Eles vão retirar o material impresso; eu tenho que falar por telefone o que eles têm que fazer. Pedir para ele levar de volta na escola preenchido, porque não tem acesso nenhum a tecnologia, nada. Então, é muito complicado. Assim os direitos humanos e a tecnologia não estão andando muito próximos, e a gente está percebendo isso. Muitas vezes, não é a bronca que eles precisam; eles precisam dessa palavra de incentivo e de apoio. Eu não trabalhei o assunto de direitos humanos relacionados ao uso da tecnologia, mas eu acho que essa é uma questão socioemocional na prefeitura (Interlocutora 5, **** *gf_1 *int_05 *s_2 *p_1 *c_3 *m_3).

Fonte: Elaborado pelos autores.

O discurso da Interlocutora 5 retrata uma realidade na qual constata a falta de políticas públicas de inclusão e permanência para um grupo de estudantes destituídos dos seus direitos à educação e com reduzido acesso aos imperativos tecnológicos. Nesse ambiente cibernético, estudantes e professores expressam suas frustrações. Diante de uma emergência de manutenção de vínculo, o afeto e a centralidade dos princípios educativos ocuparam (ou não) lugares periféricos. Entender as variáveis culturais e sociais disparam reflexões acerca do projeto para a modalidade e de como inserir e manter esses sujeitos na escola, com a finalidade de ampliar os saberes e propor algumas possibilidades para a transformação de suas realidades.

De acordo com Moreira e Candau (2008, p. 7), o multiculturalismo em educação envolve, ainda, “um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados, assim como, ações políticas comprometidas”. A “educação”, a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” se impõem como prática indispensável a essa reinvenção do mundo. Nossa própria assunção como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura, da opção (Freire, 2019, p. 68). O Quadro 9 apresenta o discurso da Interlocutora 11.

Quadro 9: Discurso Interlocutora 11

Como professora de geografia, usei o Google Maps com eles para localização do bairro ao entorno da escola, de como estavam, como eles eram privilegiados, para ver se eu dava um *up* e um pouco assim para eles. A escola tem um trabalho em relação aos direitos humanos. Todo ano, a gente tem uma semana de direitos humanos em relação às novas tecnologias, assim que começaram as aulas com o uso das ferramentas tecnológicas, porque, como a gente tem uma aula de tutoria, como é na minha sala que eu sou tutor, a gente trabalha a questão da saúde emocional. Não falamos muito sobre a questão da privacidade. Eu trabalho com pequenos de 12 anos, e percebi que, nesse momento, eu consegui inserir a abordagem a respeito da desigualdade social na tecnologia, que é brutal. E eu estou num lugar privilegiado social, eu preciso abraçar isso e eu preciso aproveitar isso. Sobre a questão de organização de rotina, é só uma questão de postura. Foram esses os trabalhos que foram feitos em relação ao uso das novas tecnologias (Interlocutora 11, **** *gf_1 *int_11 *s_2 *p_2 *c_1 *m_3).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Charlot (2020) considera que, para que o indivíduo seja livre, nesse espaço em que os códigos digitais determinam as normas e os imperativos marcados pela lógica produtivista e mercadológica, deve ter, de forma social igualitária, acesso e permanência com relação a tais códigos. O estudante da escola pública, geralmente localizada em espaço de disputa pelo crime, de crescimento desordenado, com falta de políticas públicas, percebe-se não contemplado nesse contorno, portanto aligeirado do seu direito à educação e da sua autonomia como cidadão crítico e reflexivo para atuar nessa sociedade regulada por tais códigos.

O autor alerta a pensar numa pedagogia contemporânea para dar a ela outro sentido, além de “estudar para ter um bom emprego”. Nota-se que ações emergenciais são contínuas, porém, há a necessidade de um projeto político pedagógico que integre as dimensões externas que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem e as internas, estabelecendo práticas que potencializem o conhecimento e modifique as posturas reativas, a fim de ajustar os objetivos da educação, o acesso aos dispositivos pedagógicos que incluam e a condição de

permanência dos estudantes, reduzindo a desigualdade social. O Quadro 10 refere-se à relação dialógica entre os discursos das interlocutoras 5 e 11.

Quadro 10: Relações Dialógicas Momento 3

| Palavras/Interlocutoras | Interlocutora 5 | Interlocutora 11 |
|-------------------------|---|---|
| Alunos | Afastados- Infectados COVID19 Sozinhos Carentes | Motivados Privilégio social |
| Professor | Confortar os alunos Isolados Coagidos Saudades 'Olhar no olho" | Mudar postura profissional |
| Aula | Centro de Mídias Orientar por telefone | Google maps -conhecer o território Privacidade |
| Escola | Busca ativa ineficiente Questão socioemocional | Tutoria |
| Tecnologia | Material impresso Telefone | Google maps Internet |

Fonte: Elaborado pelos autores.

A escola parece estar descolada da sociedade digital, porque nem todos os estudantes e professores estão incluídos e não são reconhecidos como nativos digitais, termo cunhado por Prensky em 2001, corresponde aqueles que nasceram após a década de 90, cujos desenvolvimentos biológico e social ocorreram em ambientes próximos às tecnologias digitais. Moran (2012, p. 10) salienta que, "quanto mais distante a escola está das grandes cidades, mais dramática é a exclusão digital".

Em 2019, 40 milhões de brasileiros (Brasil, 2019) não tinham acesso às redes digitais, e metade da população estava na faixa da pobreza, logo, falta muito para sermos um país verdadeiramente desenvolvido. A educação escolar, de acordo com Moran (2012, p. 11), "precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para desenvolver cidadãos plenos em todas as dimensões".

O isolamento social provocado pela covid-19 revelou a realidade dos estudantes da rede pública. A ausência de políticas públicas, a precarização das escolas, o desconhecimento do uso das novas tecnologias, a inexperiência de práticas pedagógicas, o medo, o abandono foram alguns dos elementos que constituíram o cenário desse retrato. No fundo da tela, os desvalidos, os 80% que sustentarão 20% da sociedade, as madeiras, os fios, os poucos móveis que protegem e asseguram a existência num espaço insalubre, escondido e muito distante da configuração impressa pela vantagem e facilidade que as novas tecnologias digitais oferecem.

No discurso da Interlocutora 5, vemos a tela da exclusão, da insuficiência, da resistência, ao passo que a tela da Interlocutora 11 ilustra o ideal, o imaginário, o que dá sentido à sustentação da desigualdade e à intensificação da escola dual. O Quadro 11 expõe as representações sociais das interlocutoras. Nele, as palavras apresentam sentidos distintos

para as interlocutoras, ao considerar que atuam em espaços diferentes, com dimensões simbólicas que usam signos arbitrários para dar sentido à realidade em que operam.

Quadro 11: Representações sociais

| Palavras/Interlocutoras | Interlocutora 5 | Interlocutora 11 |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Alunos | Passivo, Excluído | Privilegiado |
| Professor | "Salvador da Pátria" | Meio instrumental |
| Aula | Engodo/experimento | Entretenimento |
| Escola | Perdida | Mecanismo de operação |
| Tecnologia | Mistério/cavalo de Tróia | Poderosa/potente |

Fonte: Elaborado pelos autores.

As representações sociais implicam um trabalho simbólico que emerge das inter-relações EU-OUTRO-OBJETO-MUNDO e, como tal, tem o poder de significar, de construir sentido, de criar realidade (Jovchelovitch, 2011, p. 35). Como entender as relações eu-outro-objeto? Investigando como concretizam empiricamente estas que dão forma a diferentes modalidades de representação e às múltiplas dimensões dos processos representacionais: o quem, o como, o porquê, o que e o para que. "A representação é entendida como social, porque ninguém pensa sem a participação de outros seres humanos. A representação é simbólica, porque usa signos arbitrários para dar sentido ao objeto-mundo" (Jovchelovitch, 2011, p. 22).

A Interlocutora 5, simbolicamente, retrata o aluno como "passivo" e, ao mesmo tempo, "excluído", expressando a condição de que ser aluno da escola pública é se conformar e "agradecer" por algo que é um direito, e que não ter recursos, acesso e permanência no que se refere a educação é algo natural para esse público, o que demonstra o contraditório quando comparado com o discurso da Interlocutora 11, que reconhece o privilégio do estudante da rede privada em se desenvolver em espaços mais oportunos.

O professor da escola pública torna-se um "herói" ou "heroína" ao enfrentar obstáculos tanto epistemológicos quanto sociais, econômicos e políticos, ao se deparar com escolas em espaços de maior vulnerabilidade social, ao encontrar estudantes "famintos" literalmente de fome e de políticas públicas que possibilitem acesso e permanência. Os professores da rede privada são meios, recursos no processo de transformação na cadeia produtiva para o ingresso de seus estudantes no "mercado de trabalho" e assumir as melhores posições, reservadas previamente para eles.

A aula, para os estudantes da escola pública, simboliza um "engodo". Aprender para quê? Se as cadeiras estão reservadas para a classe dominante, por que preciso estudar? para garantir a bolsa família e, assim, não morrer de fome? Já para a classe privilegiada, não passa

de um entretenimento, local de ampliar a rede de relacionamentos e desenvolver o ócio criativo. E a escola, onde fica nesse arcabouço de hiatos? A pública, para a Interlocutora 5, está perdida e não passa de um mecanismo de operação (sentido taylorista-fordista), ao passo que, de acordo com a Interlocutora 11, é eficiente para o alcance de objetivos. A tecnologia, portanto, representa um mistério, algo que precisa ser desvendado para se tornar conhecido pelos estudantes da rede pública. Para os da rede privada, ela aumenta a potência dos saberes e das interconexões futuras.

E as representações sociais? Ao analisar o discurso das interlocutoras, com formações diferentes, atuação em espaços distintos e docência com grupos de estudantes em ensino regular e modal, as palavras "alunos", "professores", "aula", "escola" e "tecnologia" são significadas de forma dissemelhante. A construção ocorreu na interação social a partir da instituição e da singularidade do grupo, todos professores da educação básica, com características diversas, linguagem e comunicação expressas nos valores e conteúdos representativos, com inscrição social (posição, lugar e funções sociais). A respeito do estado e dos processos que caracterizam as representações sociais, formadas a partir do tema "tecnologias em contexto pandêmico", as interlocutoras assumiram o compromisso partindo do construto sociocultural para interpretar as questões e a modelagem do objeto nas suas práticas pedagógicas, a experiência e a ação revelando o estatuto epistemológico por elas entendido como o valor real, a verdade implicada no cotidiano, trazendo uma representação e o real.

Dessa forma, os significados construídos no mundo da vida conformam, de uma maneira ou de outra, o âmbito tecnológico da sociedade que engloba as esferas do governo e da administração, do mercado e das tecnologias como correntemente entendemos (Feenberg, 2013), de modo que é um equívoco falarmos em "racionalidade tecnológica", sendo mais apropriado, ao invés disso, falarmos em "racionalidade sociotécnica".

CONSIDERAÇÕES

Diante da questão "Quais são as representações sociais de professores da educação básica das redes pública e privada do estado de São Paulo acerca do uso das tecnologias digitais nas práticas docentes no período de pandemia?", objetivou-se conhecer e analisar representações sociais do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, no contexto das práticas educativas na pandemia da covid-19. O cenário da pandemia expôs o quadro das educações e do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e privadas, reforçou a desigualdade e a insuficiência de políticas que invistam em ações capazes de evitar o reducionismo dos problemas existentes, como acesso, permanência e elevação da escolaridade dos menos privilegiados, e de ampliar a igualdade de oportunidades.

O artigo apresentou, como proposta inicial, levantar como os professores utilizaram as tecnologias digitais no período pandêmico. O gênero dos discursos selecionados configura-se em primário, pois foram constituídos por convites informais para participar de um grupo focal. Os enunciados individuais foram considerados a partir da dimensão social, o que possibilitou a compreensão, a interpretação e os discursos a partir dos textos selecionados. No que se refere aos objetivos de conhecer e analisar as representações sociais a respeito do uso das tecnologias digitais no período pandêmico, o ensino a partir de "telas", a escola apareceu escondida e perdida nas imagens refletidas, bem como docentes, estudantes, técnicos, gestores e demais atores do sistema educacional. As falas das professoras das redes pública e privada estavam imbuídas de discursos indiretos notados na introdução dos verbos e na elocução das falas. No entanto, a justiça curricular ficou isolada em algum desses ciberespaços.

Percebeu-se, no decorrer do grupo focal, por meio dos discursos dos professores, a evidência de falta de uma metodologia que alcançasse as necessidades dos discentes. As desigualdades sociais se intensificaram ainda mais no período pandêmico, e a disponibilidade de meios tecnológicos, acessível a pequena parcela da população, foi uma das exigências das escolas.

Diante das mais diversas demandas e pluralidade de movimentos, havia o confronto entre ouvir, ampliar e inovar para os mais privilegiados e "tentar manter o vínculo" com os menos privilegiados. Discursos de igualdade passam a ser um falso pensamento de modernidade. Compreender e entender as lutas no contexto da educação requer conceber práticas pedagógicas vinculadas às culturas e às realidades da sociedade, uma vez que, nas interações sociais estabelecidas nos contextos diversos, ocorre o enraizamento dos saberes. Houve a necessidade de ressignificar a educação com o intuito de superar os desafios propostos pela pandemia. O que se notou foram professores despreparados tecnologicamente. Assim, ao ouvir e transcrever os discursos das interlocutoras, evidencia-se o hiato pré-existente na educação. Os processos de ensino-aprendizagem têm demonstrado aspectos desiguais, em específico quando se referem aos direitos humanos relacionados ao acesso e à permanência na educação. Algumas ações são experimentadas, mas são temporárias.

A educação não deve ser entendida como um laboratório que testa modelos, pois os elementos dessa alquimia são as pessoas, que se engendram na mistura sem saber qual o resultado. É preciso pensar e organizar as distintas variáveis inseridas nos diversos fenômenos que perpassam o processo educacional. Ao ponderar a respeito da justiça social na educação, esse experimento não reserva o mesmo tipo de processo. Os recursos e as ações de transformação são distintos, ocasionando resultados desiguais. A educação, como direito, deveria equalizar as etapas de acordo com as diferenças impostas social, econômica e culturalmente. Espera-se que, em algum momento, a sociedade amplie suas discussões acerca do direito ao acesso à educação de forma equânime e legisle para que políticas públicas sustentem a permanência e o êxito dos estudantes com formação cidadã, libertadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: mapeando velhos e novos (des) encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Inclusão digital nas escolas. *In*: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia (org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social**: histórias, memórias e políticas educacionais. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2009. v. 2. p. 183-200.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. ISBN 978-85-232-1206-3.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Editora Unicamp, 2015.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Iniciativas descontinuadas/seb**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/seb>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. *In*: Moreira, A. S. P.; Camargo, B. V.; Jesuíno, J. C.; Nóbrega, S. M. (ed.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora UFPB. p. 511-539.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 3, maio/ago. 2003.

CASTELLS, Manuel. Prólogo: a rede e o ser. *In*: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e terra, 1999. v. 1. p. 21-47

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

FEENBERG, Andrew. **A teoria crítica: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Ricardo T. Neder (org.). – 2. ed. Brasília, DF: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2013. (Série Cadernos - Primeira Versão).

FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, Andre Zanki. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernadette Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: Jodelet, D. (ed.). **Les représentations so-ciales**. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOSCOVICI, Sergi. **La Psicanalyse, son image et son public**. Paris: Presse Universitaire de France, 1976.

MOSCOVICI, Sergi. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <https://cedes.unicamp.br>. Acesso em out de 2021.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiás, v. 20, e63438, 2020.

MOUFFE, Chantal. Art and democracy: art as an agnostic intervention in public space. **Open**, [s. /], n. 14, 2008.

OLIVEIRA, Dallila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Ligia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.