



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Lhays Marinho da Conceição Ferreira de Lima

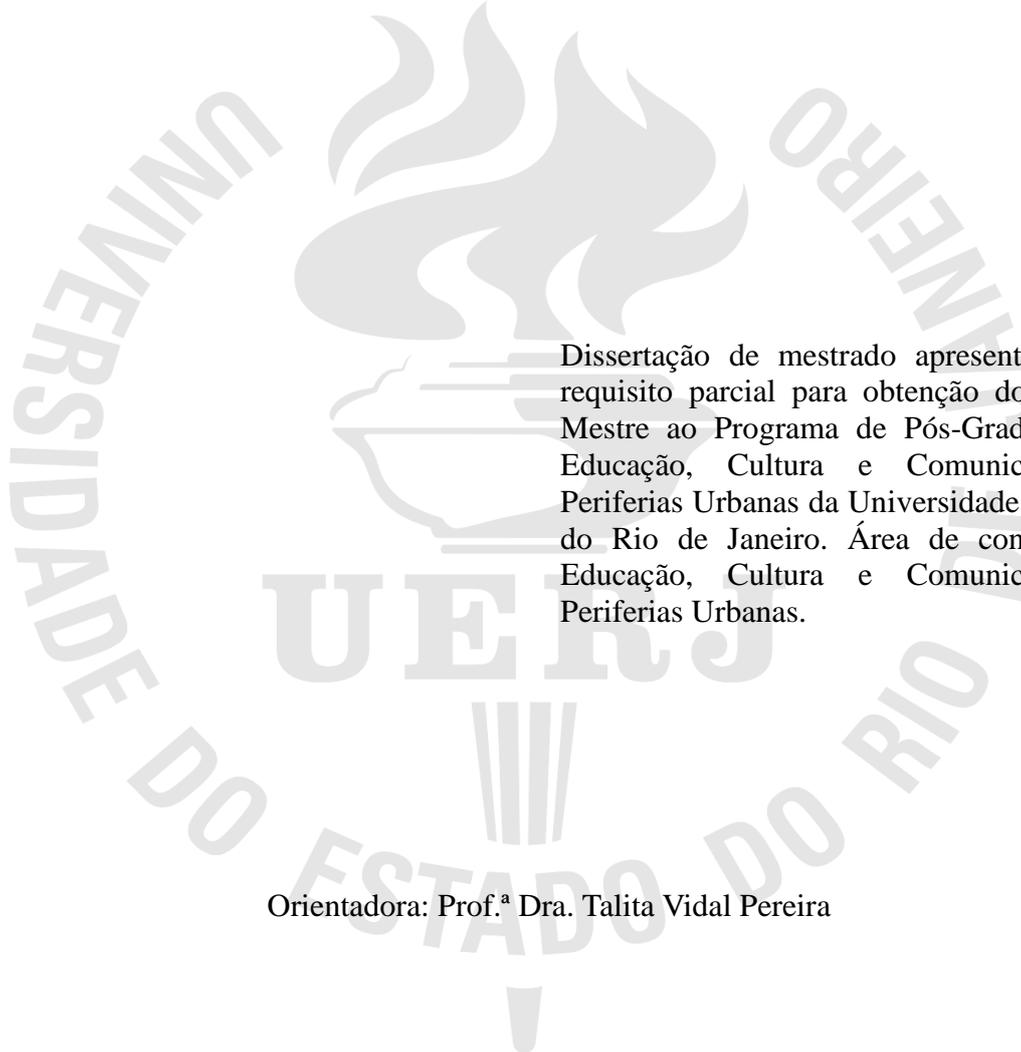
**As tecnologias digitais na formação das(os) futuras(os) professoras(es) em  
um instituto de educação no Estado do Rio de Janeiro/BR**

Duque de Caxias

2018

Lhays Marinho da Conceição Ferreira de Lima

**As tecnologias digitais na formação das(os) futuras(os) professoras(es) em um instituto  
de educação no Estado do Rio de Janeiro/BR**



Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Talita Vidal Pereira

Duque de Caxias

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

F383 Ferreira, Lhays Marinho da Conceição  
Tese As tecnologias na formação das(os) futuras(os) professoras(es) em um  
instituto de educação no estado do Rio de Janeiro/BR / Lhays Marinho da  
Conceição Ferreira de Lima – 2018.  
80 f.

Orientadora: Talita Vidal Pereira.  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Tecnologia educacional - Teses. 2. Professores - Formação – Teses.  
I. Pereira, Talita Vidal. II. Lima, Lhays Marinho da Conceição Ferreira de.  
III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da  
Baixada Fluminense. IV. Título.

CDU 377.8

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Lhays Marinho da Conceição Ferreira de Lima

**As tecnologias digitais na formação das(os) futuras(os) professoras(es) em um instituto de educação no Estado do Rio de Janeiro/BR**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovada em: 11 de abril de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra Talita Vidal Pereira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof. Dra Rita de Cássia Prazeres Frangella

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dra Rosemary dos Santos

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof. Dr Mariano Pimentel

Departamento de Informática Aplicada - UNIRIO

Duque de Caxias

2018

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe, Valdíleia Marinho da Conceição Ferreira, por todas as orações, palavras de incentivo e apoio; e por sempre dizer: “Você vai conseguir, minha filha, eu acredito em você!”. Mamis, muito obrigada por acreditar em mim e por me inspirar a vencer os desafios. Amo-te! Isto foi por você, meu exemplo de mulher guerreira. Conseguimos!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, a Ele toda honra e glória sempre; obrigada Senhor, por me guiar até aqui e por me ajudar a nunca desistir!

À minha família, minha mãe Valdiléia Marinho da Conceição Ferreira, que me apoia, me auxilia, que ora comigo e que participa de todos os momentos; você é minha melhor amiga, companheira e a pessoa que tenho como exemplo de força, trabalho e fé. Obrigada por tudo, por todas as mensagens de apoio, ligações e orações.

Ao meu pai Hilton Ferreira, que sempre me auxiliou dando conselhos e força para nunca desistir. Seu bom humor e suas brincadeiras nos momentos de desespero e de aflição fizeram com que essa caminhada fosse mais leve; obrigada por ser meu amigo sempre e me ajudar a colocar “o pé no chão”. À minha irmã gêmea Lohana Marinho da Conceição Ferreira, por me alegrar, me ajudar, ligar e trocar mensagens via WhatsApp nos momentos em que precisei; obrigada por me ouvir e me apoiar sempre nas decisões, por ser essa irmã coruja que me põe para cima e me faz ver que as coisas mais simples da vida são as melhores. Obrigada também por me fazer acreditar que as diferenças e a diversidade que compõem o mundo são essenciais para que tenhamos grandes momentos na vida. Vocês são “o meu lar”, amo vocês! Agradeço por nunca cortarem minhas asas, por sempre me impulsionarem a voar.

Ao meu marido, Lucas Luiz de Lima, que sempre me apoiou e me incentivou a continuar e vencer, desde a época do CPII, quando éramos adolescentes, quando passei por apertos em Matemática e você sempre me apoiando e incentivando a estudar (e eu consegui passar direto!). Se não fosse o seu carinho, abraço e amor ao longo desse período, este trabalho não seria concluído com tanta alegria. Sua paixão pela vida, sua vontade de vencer e sua fé inabalável fazem com que eu seja melhor a cada dia. Obrigada por toda confiança, apoio e compreensão. E por muitas vezes abdicar das suas vontades para que eu pudesse me dedicar à dissertação e ainda ficar me esperando escrever até cair no sono... rs Amo você, melhor sim da minha vida!

À minha orientadora, professora doutora Talita Vidal Pereira, por sua generosa contribuição, que norteou este trabalho e minha vida acadêmica. Suas observações e reflexões foram importantíssimas para execução dele. Obrigada por acreditar em mim, me incentivar a crescer profissionalmente e a me reconhecer como pesquisadora.

Aos integrantes da banca avaliadora, por estarem dispostos a ler e contribuir para minha formação como pesquisadora, sendo solícitos e respeitosos com meu trabalho. Muito

obrigada, professora doutora Rita de Cássia Prazeres Frangella (que me ensinou e ensina desde a Graduação e que admiro muito como pesquisadora), professor doutor Mariano Pimentel (sua pesquisa me instiga a estudar mais e mais) e professora doutora Rosemary dos Santos (que me traz diferentes olhares para a tecnologia).

À minha avó Araci e a meu avô Fernando, por me incentivarem e por sempre orarem por mim. A “Lhaysinha” de vocês, que é louca porque estuda muito e vai estudar tão longe (como vocês dizem), conseguiu!

Aos membros do Grupo de Pesquisa Currículo: Conhecimento & Cultura, pelas discussões que contribuíram para este trabalho. Em especial às minhas amigas Roberta, Aloana, Monique e Maria Carolina; vocês são maravilhosas, meninas!

Aos membros do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos – GCEDH, onde pude amadurecer e aprender com nossos diálogos que contribuíram para a construção deste trabalho, em especial Ana Paula, Bonnie, Cristiane, Danielle, Guilherme, Jade, Maria Clara, Phelipe, Roberta e Rosalva; vocês são incríveis! Obrigada também por compartilhar tantas risadas.

Aos meus sócios, amigos e funcionários da Enérgicos Animações. Vocês não alegram somente festas, vocês alegram e animam a minha vida também.

Aos grupos “Somos imbatíveis”, “Malévolx’s” e “Rolezeiros”; ter os momentos de descontração com vocês fez a caminhada ser ainda mais leve.

Agradeço aos meus amigos externos ao ambiente acadêmico, que, apesar de qualquer coisa ou distanciamento em prol da escrita, continuaram ao meu lado, me apoiaram e torceram por mim.

Esforço-me para que eles sejam fortalecidos em seu coração, estejam unidos em amor e alcancem toda a riqueza do pleno entendimento, a fim de conhecerem plenamente o mistério de Deus, a saber, Cristo. Nele estão escondidos todos os tesouros da sabedoria e do conhecimento.

*Colossenses 2:2-3*

## RESUMO

FERREIRA, Lhays Marinho da Conceição. *As tecnologias digitais na formação das(os) futuras(os) professoras(es) em um instituto de educação no Estado do Rio de Janeiro/BR*. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

Esta dissertação tem como objetivo investigar como sentidos atribuídos aos usos de dispositivos móveis na sala de aula pelos docentes formadores de professores orientam as formas pelas quais as tecnologias digitais são incorporadas aos processos de formação dos futuros profissionais, em um contexto em que o desenvolvimento científico e tecnológico tem alterado profundamente as formas pelas quais as pessoas se relacionam com o tempo e o espaço, ocasionando mudanças radicais no cenário contemporâneo. A pesquisa foi realizada em uma instituição de formação de professores na modalidade Ensino Médio Normal que integra a rede estadual de ensino e consistiu no acompanhamento das aulas da disciplina Integração das Mídias e Novas Tecnologias (IMNT) no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2017. Para além das observações das aulas, foram realizadas entrevistas com os docentes que lecionavam a disciplina. Na análise das entrevistas, realizadas a partir das contribuições de reflexões que, no campo do currículo, são orientadas por perspectivas pós-estruturalistas e pós-coloniais, as categorias cultura e controle emergiram como categorias centrais para pensar a produção do currículo em relação à articulação com os usos das tecnologias digitais, categorias pensadas de forma que possam contribuir na tentativa de responder às dificuldades narradas pelos professores e observadas pela pesquisadora para a incorporação das tecnologias nas práticas pedagógicas, para além da ideia de que se trata de suporte para dinamizar as aulas.

Palavras-chave: Tecnologia Digital. Currículo. Cultura. Formação de professores.

## ABSTRACT

FERREIRA, Lhays Marinho da Conceição. *Digital technologies in the training of future teachers in an Education Institute in the State of Rio de Janeiro / Brazil*. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

This dissertation aims to investigate how senses attributed to the uses of mobile devices in the classroom by teacher-training teachers guide the ways in which digital technologies are incorporated into the training processes of future professionals, in a context in which scientific and technological development has profoundly altered the ways in which people relate to time and space, bringing about radical changes in the contemporary scenario. The research was conducted in a teacher training institution in the Normal High School modality that integrates the state education network, and consisted in the accompaniment of the classes of the discipline "Integration of the Media and New Technologies" (IMNT), during the second semester of the 2017 school year. In addition to classroom observations, interviews were conducted with teachers who taught the discipline. In the analysis of interviews, made from the contributions of reflections that, in the field of curriculum, are oriented by post-structuralist and post-colonial perspectives, the categories of culture and control emerged as central categories to think the production of the curriculum in relation to the articulation with the uses of the digital technologies. Categories thought in a way that can contribute in an attempt to respond to the difficulties narrated by teachers and observed by the researcher for the incorporation of technologies into pedagogical practices, in addition to the idea that they are the support to dynamize the classes.

Keywords: Digital technology. Curriculum. Culture. Teacher formation.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Tecnologias digitais, dispositivos móveis e meios de conversação .....  | 15 |
| Figura 2 - <i>Notebook</i> e <i>datashow</i> com imagem projetada no quadro branco, utilizados pelo professor Milton ..... | 51 |
| Figura 3 - <i>Notebook</i> e <i>datashow</i> utilizados pelo professor Milton .....  | 51 |

## SUMÁRIO

|     |  |    |
|-----|--|----|
|     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 11 |
| 1   | <b>TECNOLOGIA DIGITAL E PRODUÇÃO CULTURAL</b> .....  | 22 |
| 2   | <b>O LUGAR DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NA FORMAÇÃO DAS(OS)<br/>FUTURAS(OS) PROFESSORAS(ES)</b> ..... | 42 |
| 2.1 | <b>Delineando a pesquisa</b> .....   | 43 |
| 2.2 | <b>As incursões no campo de pesquisa</b> .....   | 46 |
| 2.3 | <b>Controlando o incontrolável: as tecnologias digitais na sala de aula</b> .....                | 49 |
|     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 68 |
|     | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 72 |
|     | <b>ANEXO A - Tabela de Horários da Disciplina IMNT</b> .....                                     | 79 |
|     | <b>ANEXO B - Texto trabalhado em sala</b> .....  | 81 |

## INTRODUÇÃO

Desde a Graduação, quando atuei como bolsista de Iniciação Científica, tenho interesse em estudar o uso das tecnologias na educação, em especial o uso de dispositivos móveis, como celular, *notebook*, *tablet* etc. em sala de aula. Durante o processo de escrita monográfica, investiguei a produção cultural que se constitui nas salas de aula do Ensino Médio com base nos usos dos dispositivos móveis. A discussão partiu das indagações sobre usos da tecnologia no momento da aula. O desejo de desenvolver a monografia nesse tema surgiu das observações das aulas em alguns estágios obrigatórios realizados durante minha graduação: estava muito atenta à questão da tecnologia e sempre observei o frequente e recorrente uso dos dispositivos móveis pelos jovens, questão que me mobiliza até a pesquisa atual.

O estudo tornou explícita a relação entre tecnologia, currículo e cultura, o que, por sua vez, suscitou a necessidade de refletir sobre a potência da categoria cultura, que trago neste trabalho, para pensar como a tecnologia digital (termo que utilizo atualmente) intensifica os fluxos culturais, inclusive durante as aulas, e como conflitos culturais emergem nesse cenário.

A categoria cultura também é central nos estudos do campo do currículo e ganha destaque naqueles trabalhos que assumem uma perspectiva pós-estrutural, o que justifica a opção teórica que faço para desenvolver a pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, na linha de pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

A proposta inicial sofreu reformulação com o aprofundamento teórico necessário ao processo de articulação teórica necessária à constituição do grupo de pesquisa, às escolhas e conversas que contribuíram para minha formação como pedagoga e pesquisadora. Uma dessas reformulações implicou a redefinição do campo de pesquisa. Inicialmente pretendia realizá-la em um curso de Pedagogia da UERJ, focalizando as aulas de disciplinas associadas à temática sobre Tecnologias na Educação. Entretanto, a experiência com turmas de Ensino Médio levou à possibilidade de desenvolver o estudo em um curso de formação de professores de nível médio, na modalidade Normal, principalmente quando as buscas na bibliografia produzida apontaram para um número pouco significativo de estudos que tomam esse campo empírico como referência. Por exemplo, no levantamento realizado na base da Scientific Electronic

Library Online (SciELO)<sup>1</sup> até 14 de fevereiro de 2018, com data a partir de 2010, havia 19 periódicos com a palavra-chave “Ensino Médio Normal” ou relacionados a esse tema; com a palavra-chave “adolescente”, por exemplo, dentre esses 19 apenas um abordava redes sociais, mas em uma perspectiva diferente da que estou trabalhando aqui. No catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos 842 trabalhos de universidades da Região Sudeste que têm como âmbito o Ensino Médio Normal, e apenas 26 dissertações abordam a temática de tecnologia. No entanto, o Ensino Médio, na modalidade Normal, ainda tem papel relevante na formação dos profissionais que vão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nesse delineamento, a pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar como sentidos atribuídos aos usos de dispositivos móveis na sala de aula pelos docentes formadores de professores orientam as formas pelas quais as tecnologias digitais são incorporadas aos processos de formação dos futuros profissionais.

Embora ganhem cada vez mais destaque nos estudos do campo do currículo, ainda são pouco significativos os estudos sobre tecnologias digitais realizados a partir de perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais; por isso considero relevante realizar a discussão do tripé currículo-tecnologia-cultura apoiada nessas abordagens.

Esse quadro justifica a relevância do estudo, visto que se trata de destacar como a articulação entre currículo, tecnologia e cultura pode fornecer elementos para discutir as tensões existentes na escola a partir da intensificação do uso das tecnologias, tendo em vista que elas tendem a colocar em questão as formas pelas quais sentidos de conhecimento, de ensino e de aprendizagem têm organizado as formas pelas quais os processos de formação são pensados.

### **Contextualizando o problema**

O desenvolvimento científico e tecnológico tem alterado profundamente, e com intensidade nunca vista, as formas pelas quais as pessoas se relacionam com o tempo e o espaço, ocasionando mudanças radicais no cenário contemporâneo. Em especial, o uso das tecnologias digitais, como os dispositivos móveis, se dissemina e provoca profundas mudanças nas relações sociais, o que não acontece sem conflitos, principalmente nas escolas. A proliferação de leis por todo o país coibindo o uso desses dispositivos nas salas de aula reflete esse cenário, que justifica o interesse em investigar, para além da proibição

---

<sup>1</sup> A Scientific Electronic Library Online – SciELO é um banco de dados bibliográfico, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto.

estabelecida em lei, como essas tecnologias se fazem presentes nas escolas.

Antes de prosseguir, cabe destacar que a opção por usar a expressão “tecnologias digitais” para designar os artefatos tecnológicos – no caso celulares, *smartphones* etc. – foi amadurecida no processo de realização das leituras, que aconteceu pela compreensão de que existem disputas teóricas existentes entre autores que optam por utilizar termos como tecnologia, tecnologias da informação e comunicação (TIC), tecnologia digital, tecnologia digital da informação e comunicação, mídia digital etc. Disputas cujo tempo destinado aos estudos de mestrado é insuficiente para apropriação e aprofundamento e que também não têm implicações significativas para o atendimento dos objetivos dessa pesquisa.

Opto por utilizar “tecnologias digitais” ao invés de “tecnologias da informação e comunicação (TIC)” para pensar os usos dos dispositivos móveis com o objetivo de denominar e classificar temporariamente as tecnologias de forma geral, com foco nos dispositivos móveis. Penso que podemos considerar a escrita, por exemplo, uma tecnologia, por sua integração com o cotidiano e por sua invenção ter alterado também de maneira radical a relação dos seres humanos com o conhecimento e com a sociedade (MARTINO, 2015, p. 254), assim como a televisão, o rádio, o MP3 etc. Dessa forma, não considero os dispositivos móveis como uma tecnologia, apenas, mas escolho chamar de tecnologia digital. Essa perspectiva é assumida com base na compreensão de que os usos das “tecnologias” produzem linguagem e intensificam a proliferação de sentidos que modificam as relações intersubjetivas, constituindo os sujeitos na relação com o outro (BAKHTIN, 1998).

Como sugerem Calvão, Pimentel e Fuks (2014), não cabe mais falar de tecnologia de comunicação e informação, pois o que vivemos atualmente com os dispositivos móveis vai além da simples troca entre emissor e receptor de forma unidirecional, por promover ainda mais interação entre diversos atores sociais pela conversação se estabelece. Além disso, as informações não são dadas apenas por televisão, rádio ou jornal; agora, rapidamente, por meio dos dispositivos com acesso à internet, conseguimos saber todas as informações do mundo.

Os dispositivos móveis, como *tablets*, *smartphones* e celulares – que também são tecnologias digitais – funcionam baseados em um sistema binário<sup>2</sup> que facilita seu transporte e uso em diversos locais (residência, trabalho, escola, restaurante, cinema, ônibus). Ademais, essas ferramentas não só mantêm informações pessoais armazenadas – agenda de compromissos, lista de contatos, chamadas realizadas e mensagens recebidas – como também

---

<sup>2</sup> No sistema binário, os dígitos podem assumir somente dois valores possíveis: “0” e “1”. A base desse sistema é 2. “A vantagem do sistema binário reside no fato de que, possuindo apenas dois dígitos, [...] torna simples a implementação de sistemas digitais mecânicos, eletromecânicos ou eletrônicos” (BONALDO, 2011, p. 17).

exercem funções importantes para os contextos comunicativos: compartilhar fotos, fotografar, filmar. Além disso, a maioria possui conexão com a internet, o que possibilita acessar e-mails e utilizar aplicativos que disponibilizam serviços variados: acesso às redes sociais, realização de pesquisas, obtenção ou publicação de informações.

Os dispositivos móveis são utilizados nas mais diversas áreas e em nosso cotidiano. Essa utilização se expande em função “das formas pelas quais as gerações anteriores têm se apropriado cada vez mais dessas tecnologias e as novas gerações já incorporam tais dispositivos como uma extensão [...] de seu próprio corpo” (SABOIA; VARGAS; VIVA, 2013, p. 4).

Os dispositivos móveis possuem meios de conversação, como *email*, SMS, mensagens em grupo, lista de discussão, fórum de discussão, *blog*, *microblog*, mensageiro instantâneo, audiochamada, videochamada, bate-papo, audioconferência, videoconferência (CALVÃO; PIMENTEL; FUKS, 2014). De acordo com esses autores, um meio de conversação é um modo específico de trocar mensagens, e para que esses meios se efetivem e possibilitem a conversa é preciso que estejam implementados num sistema computacional, que forma um serviço de conversação. O Facebook, o WhatsApp Messenger e o Gmail são exemplos de serviços de conversação que possuem os meios de conversação.

Por exemplo, o WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS<sup>3</sup>. O WhatsApp Messenger usa o mesmo plano de dados de internet que outros aplicativos no celular, então não há custo para enviar mensagens e estabelecer contato com outros usuários que possuem o aplicativo. Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos entre si, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio.

Por sua vez, o Facebook permite o compartilhamento de vídeos, fotos, textos e áudio, além de permitir a formação de grupos e páginas com as mais diferentes finalidades. O Gmail é um serviço gratuito de correio eletrônico do Google.

Os dispositivos móveis que mobilizam minha discussão, celulares e *smartphones*, possuem agenda, relógio, edição de textos, câmera fotográfica e acesso à internet, possibilitando acesso aos meios de conversação, entre outras atribuições. Optamos por denominá-los dispositivos móveis.

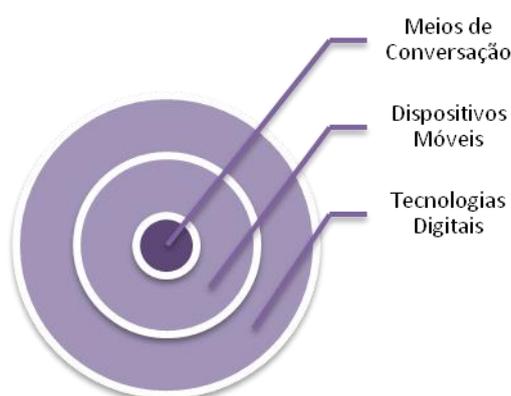
Assim, defino temporariamente que os dispositivos móveis são tecnologias digitais que possuem meios de conversação, como mostra a Figura 1. Minha intenção aqui não é

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?l=pt_br). Acesso em 23 de junho de 2017.

estabelecer e fixar exatamente o que seria o celular, por exemplo, mas tentar encontrar um sentido temporário para explicitar como venho pensando o uso dos dispositivos móveis; não cabe trazer como verdade única esse entendimento; cabe salientar que os sentidos e significados aqui apresentados são temporários e fluidos, podendo ser ressignificados e reapropriados.

Figura 1: Tecnologias digitais, dispositivos móveis e meios de conversação



Fonte: A autora, 2018

A comunicação, as tecnologias e a educação constituem uma relação de grande importância no que diz respeito aos processos de desenvolvimento humano no século XXI (CORTELAZZO, 1998). O fluxo que se estabelece entre o mundo material<sup>4</sup> e o virtual confere novos significados para a produção do conhecimento e afeta as formas de apreender o mundo. Com isso, contribuem para colocar em questão os paradigmas que sustentam e organizam o funcionamento das escolas, inclusive as formas de organizar os processos pedagógicos, levando em conta o potencial que as tecnologias digitais apresentam para favorecer a socialização do conhecimento.

De acordo com Lévy (1996, p. 15),

o virtual é uma nova modalidade de ser, cuja compreensão é facilitada se considerarmos o processo que leva a ele: a virtualização. Essa perspectiva possibilita pensar em relações sociais simultâneas e acesso imediato a qualquer parte do mundo, inaugurando uma nova percepção do tempo, do espaço e das relações sociais. É no espaço virtual que se pode experimentar uma nova sociabilidade, compartilhando um espaço marcado por novas relações.

Cabe aqui explicitar que, a partir de aportes pós-estruturalistas, busco compreender

<sup>4</sup> Opto por utilizar a expressão “mundo material” no lugar de “mundo real” para ser coerente com os aportes teóricos pós-estruturalistas que questionam a existência de uma realidade fora da linguagem, o que não implica negar a existência do mundo material.

essa dinâmica assumindo uma perspectiva discursiva dela, assumidas a provisoriedade e a fluidez de sentidos que organizam essas relações possibilitadas e ampliadas pelas tecnologias digitais para analisar como os usos que fazemos dos meios de conversação, das funções dos dispositivos e a relação que estabelecemos com eles, integrando redes ampliam a produção de fluxos culturais, porque, utilizando as tecnologias digitais, os sujeitos produzem uma nova linguagem, diferente da oral e da escrita, embora carreguem características de ambas. Um tipo de linguagem que, como qualquer outra, produz sentidos e modifica as relações intersubjetivas. São outras formas de significar o mundo possibilitadas pela intensificação de fluxos culturais que passam a orientar as formas “como os sujeitos captam o mundo e as coisas, como se relacionam com o mundo dentro/fora dos espaços, na fronteira, onde é possível enunciar produções outras e, ao enunciar, elas se modificam e modificam o outro” (ROSÁRIO, 2013, p. 11).

No mundo contemporâneo, as relações se alteram intensamente em meio a fluxos culturais contínuos, e as tecnologias digitais móveis têm papel significativo nesses processos. São relações que se estabelecem em redes construídas em meio aos usos que fazemos das novas tecnologias e as novas formas de comunicação. Recuero (2000) afirma que as tecnologias reconfiguram as formas pelas quais percebemos o espaço e o tempo. Elas aproximam e favorecem processos de interação entre as pessoas prescindindo da proximidade física.

Marteleto (2001, p. 72) afirma que as redes sociais representam “um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”. Costa et al. (2003, p. 73) afirmam que a rede

é uma forma de organização caracterizada fundamentalmente pela sua horizontalidade. Entretanto, entende-se a rede como uma estrutura não linear, dinâmica, sem limites definidos, em que é possível tecer diversas outras redes e representações de diversos “eus” que subjetivam quem a está acessando.

Por conseguinte, é levando em consideração as novas formas de perceber tempo e espaço e a ampliação dos processos de interação social que diferentes autores afirmam que as tecnologias digitais podem potencializar os processos de aprendizagem de forma a possibilitar novos formatos de interação social, ampliação dos locais, formatos e estrutura do processo de ensino e aprendizagem, ampliando a percepção da sala de aula e da interação estudante-professor e estudante-estudante (MENEZES, 2003, apud SABOIA; VARGAS; VIVA, 2013).

No entanto, essas apropriações não são tão simples; ao contrário, o uso dos dispositivos móveis na escola tem motivado uma série de conflitos, e são esses conflitos que direcionaram o interesse pelo tema durante a realização das atividades referentes ao Estágio Supervisionado no curso de Graduação, quando, ao acompanhar turmas do Ensino Médio, ficou evidente que o uso dos dispositivos móveis pelos jovens era frequente e recorrente,

apesar da proibição estabelecida em lei durante as aulas nas escolas, apesar do significativo número de dispositivos legislativos acionados para controlar/proibir esses usos.

A ineficácia de leis aprovadas em diferentes casas legislativas espalhadas pelo país com o objetivo de coibir e/ou limitar o uso dessas ferramentas nas salas de aula deixa evidente a existência de uma problemática que deve ser profundamente analisada. Inclusive tramita na Câmara Federal um projeto de lei que visa à proibição do uso do celular na escola básica em todo o território nacional. Amazonas, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Paraná, Distrito Federal, Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Acre são alguns dos estados da Federação que possuem leis estaduais ou municipais que proíbem o uso, em sala de aula, do celular e de outros aparelhos eletrônicos.

Em São Paulo, a Lei Estadual nº 12.730/07 estabelece que "ficam os estudantes proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do estado durante o horário das aulas". A Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 52.625, de janeiro de 2008, que prevê que:

Artigo 2º - Caberá à direção da unidade escolar:

- I - Adotar ações que visem à conscientização dos estudantes sobre a interferência do telefone celular nas práticas educativas, prejudicando seu aprendizado e sua socialização;
- II - Disciplinar o uso do telefone celular fora do horário das aulas;
- III - garantir que os estudantes tenham conhecimento da proibição.

No ano de 2008, a Lei Estadual nº 5.222 do Estado do Rio de Janeiro estabelece, para as escolas estaduais, no Art. 1º, que

fica proibido o uso de telefones celulares, *walkmans*, *diskmans*, *ipods*, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou *bluetooth*, *game boy*, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudo, por estudantes e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos.

Por esta lei, se forem usados para fins pedagógicos, o que abrange inúmeras atividades, os dispositivos móveis são permitidos; é a partir disso que a instituição pesquisada se firma em relação ao uso e ao desuso dos dispositivos; retornarei a esse ponto no segundo capítulo.

Também em 2008, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro promulgou a Lei nº 4.734, válida para as escolas do município, estabelecendo no Art. 1º que fica proibido o uso de telefone celular, *games*, *ipod*, MP3, equipamento eletrônico e similar em sala de aula.

No Ceará, a Lei nº 14.146/08 vetou o uso de celulares e aparelhos MP3 nas salas de aula das escolas estaduais. No Paraná, a lei proíbe a utilização de qualquer equipamento eletrônico dentro de sala de aula. Segundo o texto original do Projeto de Lei nº 440/13, de

autoria do deputado Gilberto Ribeiro, os jovens do Ensino Fundamental e Médio não possuem total capacidade para controlar o uso desses aparelhos, o que causa desvio de atenção no horário de aula. Entretanto, apesar de proibir os estudantes de utilizar os dispositivos móveis, permite o uso quando orientado pelo professor – para fins pedagógicos. O deputado afirma, ainda, que a Lei não prevê qualquer punição para quem não cumprir a determinação, mas deve servir como amparo legal para que os professores possam exigir mais atenção às aulas. Outros projetos em nível estadual e municipal sobre o assunto são discutidos em outros estados.

Além das leis citadas, temos o projeto de Lei nº 2.246-A, de 2007 (deputado Pompeo de Mattos) que justifica

visar assegurar a essência do ambiente escolar, onde a atenção do estudante deve estar integralmente direcionada aos estudos, na fixação do aprendizado passado pelos professores, sem que nada possa competir ou desviá-lo desse objetivo. O uso do celular no ambiente escolar compromete o desenvolvimento e a concentração dos estudantes, e são preocupantes os relatos de professores e estudantes de como é comum o uso do celular dentro das salas de aulas (BRASIL, 2007).

Percebe-se uma concepção restrita de educação, limitada à instrução, à transmissão de conteúdos, o que, segundo Macedo (2012), reduz educação, de processo formativo amplo e complexo, ao ensino.

A afirmação de que os usos das tecnologias digitais intensificam os fluxos culturais coloca a categoria cultura como central no estudo. Centralidade que assumo com base nas contribuições pós-coloniais de Bhabha (2013), para quem cultura é prática de enunciação em que são disputados significados sobre o mundo. Sendo assim, busco me apropriar das contribuições desse autor para pensar o uso das tecnologias digitais, em especial dos dispositivos móveis, implicado nos processos de produção cultural.

Bhabha (2013) rompe com a ideia de culturas fixas e originais dado que, segundo ele, sempre que enunciados, os sentidos são reapropriados. Dessa forma, há apenas produção na/de cultura e nos processos de significação são produzidos sentidos híbridos que resultam das apropriações, sempre por negociação e tradução, que os agentes produzem ao atribuir significados sobre o mundo.

Nessa perspectiva, trata-se de pensar na produção de novas culturas que passam a circular na escola e nas salas de aula, interpelando um contexto que, frequentemente, opera em uma lógica monocultural (SACRISTÁN, 2001). Trata-se de refletir como o uso dessas tecnologias digitais possibilitam novas formas de relação dos sujeitos com o mundo e com o outro, nas diferentes dimensões, sociais e econômicas, além de outras formas de organização

e de produção (ROSÁRIO, 2015).

As tecnologias digitais potencializam a produção de novos enunciados culturais, que expressam novas formas de significar o mundo, inclusive a escola, as práticas pedagógicas, o currículo. Dessa perspectiva, as contribuições de Macedo (2003; 2006; 2008) também são apropriadas para pensar o currículo como prática de enunciação cultural que auxilia na problematização da dimensão monocultural que tende a organizar a escola e as concepções de currículo.

No estudo, os dispositivos móveis são entendidos como mais um elemento a complexificar esse processo, não só pelo potencial que apresentam na perspectiva de ampliação dos processos de produção do conhecimento e de produção cultural nas salas de aula, mas também pelos os conflitos que esses novos processos trazem. Conflitos vistos pelo prisma cultural, que se sustentam em uma concepção de cultura como dado, como estabelecida e adequada a todos, como normalmente se concebe na escola, e uma cultura como devir, como *entrelugar* de entrelace cultural que rompe fronteiras.

Intenciona-se pensar esses conflitos assumindo que os dispositivos móveis colocam em questão a forma pela qual a produção de conhecimento tem sido pensada pela escola, para pensar essa produção em outros *espaçostempos* não reguláveis e para além da ideia de transmissão (ROSÁRIO, 2015). O movimento que ocorre entre o mundo material e o virtual cria novos/outros sentidos e significados para as práticas em sala de aula, mas essa produção do conhecimento não está localizada no espaço físico da sala de aula e não está em um tempo específico; o conhecimento está sendo produzido em outros espaços-tempos não reguláveis, está no fluxo contínuo.

Trata-se de uma pesquisa com inspiração etnográfica (ANDRÉ, 2010; TURA, 2010) para atender aos objetivos do tipo de investigação que busquei realizar captando, interpretando e analisando as rotinas, as relações, as tensões, e os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas em relação às tecnologias, possibilitando a investigação do contexto para além de simples descrição. Ela implica a compreensão de significados culturais que se expressam nas falas, gestos e comportamentos das pessoas envolvidas (TURA, 2009; SILVA et al., 2010).

A pesquisa toma como campo empírico uma instituição de formação de professores na modalidade Ensino Médio Normal. Essas instituições ainda são responsáveis pela formação de um contingente significativo de profissionais que vão atuar nos anos iniciais da Educação Básica, nas modalidades Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental. São jovens futuros professores e futuras professoras que nasceram em um mundo profundamente

marcado pela disseminação dos dispositivos móveis. A instituição fica localizada na periferia do município do Rio de Janeiro. Nesse contexto específico, observei e entrevistei professores do Curso Normal na busca de respostas para as seguintes questões:

- Como os formadores de professores estão incorporando o uso das tecnologias digitais nos processos de formação dos futuros profissionais?
- Como os formadores de professores significam e/ou se apropriam do celular na sala de aula?
- Quais as implicações do uso ou desuso do celular em sala de aula ao currículo e o entendimento do professor sobre essas implicações?
- Há uma incorporação do celular nos processos de escolarização pensada para além de mais um artefato?

Para responder a essas questões, este texto foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, discuto os referenciais teórico-metodológicos. Trata-se de problematizar a lógica na qual a escola se organiza. Uma lógica baseada na perspectiva de controle que sustenta e se sustenta na ideia de escolarização como projeto identitário monocultural. Nessa problematização, busco me apropriar das contribuições de Hall (1997; 2000; 2006) e Bhabha (1998) para pensar cultura como fluxo, o que possibilita pensar currículo como prática de enunciação cultural (MACEDO; 2003; 2006; 2008).

Entendendo que o uso dos dispositivos móveis em sala de aula proporciona uma reconfiguração nas relações sociais, no capítulo teórico discute-se como ocorre a apropriação das categorias currículo, tecnologia e cultura para pensar a pesquisa. São categorias que norteavam minhas preocupações iniciais e que emergiram com força no processo de observação das aulas. Isso aconteceu também com a categoria controle, como destaque no segundo capítulo. Também é importante registrar que, para a compreensão de como as tecnologias digitais ganham importância na vida contemporânea, foi necessário me debruçar sobre o conceito de Globalização, que no mundo contemporâneo relaciona-se ao processo de avanço tecnológico.

Também no segundo capítulo, faço uma breve apresentação da instituição, informo como a pesquisa foi realizada, objetivando estabelecer algumas delimitações iniciais que dizem respeito ao tipo de pesquisa e aos sujeitos participantes, visto que, para a análise, é importante observar como novas relações interpessoais, que são estabelecidas a partir dos usos dos dispositivos móveis, afetam os processos pedagógicos e resultam em novos

processos de produção do conhecimento.

O nome da instituição e os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa são mantidos no anonimato para atender ao que foi pactuado durante as negociações que possibilitaram a realização da pesquisa na instituição; por isso, todos os nomes citados são fictícios.

A pesquisa consistiu no acompanhamento das aulas da disciplina Integração das Mídias e Novas Tecnologias (IMNT) no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2017. Ao todo, são dezoito turmas sob responsabilidade de nove docentes diferentes. Seis professores foram acompanhados e entrevistados, totalizando quinze turmas diferentes; três turmas não foram acompanhadas, pois uma professora estava de licença médica e por isso não havia aula, e nas outras duas os horários coincidiam. Os resultados desse acompanhamento, das entrevistas e do diário de campo estão presentes no segundo capítulo.

## 1 TECNOLOGIA DIGITAL E PRODUÇÃO CULTURAL

Neste capítulo são apresentadas as categorias chave que inicialmente orientavam a organização do estudo (currículo, tecnologia e cultura). Destaco que elas são apropriadas com base em uma perspectiva discursiva de análise dos fenômenos sociais, de acordo com as contribuições pós-estruturalistas apropriadas por estudiosos do campo do currículo (VEIGANETO; MACEDO, 2007). A partir das reflexões suscitadas por essas perspectivas, a categoria controle emergiu como importante para entender as práticas e as falas dos docentes. Também se faz necessário esclarecer que na estruturação do texto tive a pretensão de sinalizar para o leitor a linha argumentativa desenvolvida, inicialmente com a contextualização do cenário do mundo contemporâneo, em que os processos de Globalização são ao mesmo tempo potencializados e potencializadores do intenso fluxo cultural que mobiliza e interpela o campo das Ciências Sociais, favorecendo a produção, promovendo questionamentos e certezas que orientam as formas de analisar os fenômenos sociais. As produções do campo do currículo têm refletido tais transformações.

O fenômeno denominado Globalização é decorrência do aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política que ocorre no mundo, principalmente em função da difusão das tecnologias digitais. Ainda que vários estudiosos caracterizem esse como um fenômeno contemporâneo, outros traçam a sua história anterior, à época das Grandes Navegações ou mesmo das Cruzadas empreendidas pelos cristãos ainda na Idade Média (SANTOS, 2002). No entanto, o termo passou a circular, caracterizando o mundo contemporâneo, desde meados da década de 1980 e especialmente a partir da década de 1990.

Santos também questiona as tentativas de caracterizar o fenômeno da Globalização como homogêneo; um equívoco, segundo o autor, tendo em vista que se trata de um fenômeno que assume significados muito distintos, dependendo da perspectiva de análise adotada. Por isso, afirma que o que existe são globalizações (SANTOS, 2002).

Embora introduza uma consideração importante para a compreensão do fenômeno, e que afirme a preocupação em não produzir uma análise dicotomizada do fenômeno, entendo que, ao definir dois tipos de Globalização: uma Globalização hegemônica, ou de cima para baixo, e uma Globalização contra-hegemônica, ou de baixo para cima, o autor acaba por produzir uma polarização que tende a reduzir a complexidade do fenômeno. Uma polarização marcada pela ênfase nos processos de dominação econômica e pela subalternidade dos países

periféricos que produziram o que Santos (2002, p. 65) caracteriza por globalismos localizados, que consistiriam

no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados. Para responder a esses imperativos transnacionais, as condições locais são desintegradas, desestruturadas e, eventualmente, reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna.

Para caracterizar o que entende por “globalizações de-baixo-para-cima, ou contra-hegemônicas”, Santos (2002) desenvolve as ideias de cosmopolitismo e de patrimônio comum da humanidade. O cosmopolitismo, como interação política pertencente ao campo hegemônico, é caracterizado como um movimento de Globalização de baixo para cima, pois os equipamentos tecnológicos facilitam o contato físico e virtual mais rápido e frequente entre todas as pessoas de todo o mundo, principalmente com o advento das tecnologias digitais, das redes sociais, dos celulares com acesso à internet, promovendo maior interação com a possibilidade de grupos sociais subordinados se organizarem em movimentos de reivindicações, em defesa de interesses comuns. Como afirma Santos (2002, p. 67),

trata da organização transnacional da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismos localizados, usando em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial em transição, incluindo as que decorrem da revolução nas tecnologias de informação e de comunicação. A resistência consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção. As actividades cosmopolitas incluem, entre muitas outras: movimentos e organizações no interior das periferias do sistema mundial; redes de solidariedade transnacional não desigual entre o Norte e o Sul; articulação entre organizações operárias dos países integrados nos diferentes blocos regionais ou entre trabalhadores da mesma empresa multinacional operando em diferentes países (o novo internacionalismo operário).

Por sua vez, o que Santos (2002) define como patrimônio comum da humanidade e que também não pertence à esfera do poder hegemônico ou sob seu controle diz respeito àqueles temas que não podem ser considerados particulares por pertencerem a um grupo, constituem uma cultura local em torno da qual são organizados movimentos de resistência aos localismos globalizados e aos globalismos localizados. Cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade são, segundo o autor, dois modos de produção de Globalização. Integram um campo “transnacionais pela protecção e desmercadorização de recursos, entidades, artefactos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária” (SANTOS, 2002, p. 70).

Como já informado na introdução, as contribuições pós-coloniais de Homi Bhabha (2013) alertam para o cuidado necessário ao trazer as contribuições de Santos para pensar o fenômeno da Globalização, porque, se por um lado, é possível concordar com o autor quanto à

impossibilidade de pensar esse fenômeno como homogêneo e verticalizado, por outro, a ideia de “comum”, de patrimônio comum da humanidade, é carregada de sentidos, inúmeros deles problemáticos, como a dimensão de universalidade contida na ideia de comum e que tem sido questionada pelas perspectivas pós-estruturalistas em diferentes campos do conhecimento, principalmente porque pressupõe uma padronização, expressa na pretensão de unificar culturas particulares na direção da construção de uma cultura mundial que tem como lógica a possibilidade de que seria possível erradicar as relações de poder implicadas nos conflitos culturais.

Hall (2006) também discute o fenômeno da Globalização, que entende como um complexo processo que desloca, poderosamente, as identidades culturais nacionais. Para o autor, a Globalização favorece o deslocamento de estruturas e abala os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 1992, p.7), um fenômeno que diferentes autores denominam de “crise de identidade”, identificada como uma das características da Modernidade tardia. As identidades modernas estão sendo descentradas e deslocadas (HALL, 2006, p. 8) como resultado de mudanças estruturais ocorridas ao longo do século XX que transformam as sociedades modernas e fragmentam as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Essas transformações alteram nossas identidades pessoais, abalando a ideia de que somos sujeitos totalmente integrados e localizados socialmente, o que, conseqüentemente, ocasiona perda de um “sentido de si” estável, numa descentração ou deslocamento do sujeito. A descentração dos sujeitos do seu lugar no mundo social e cultural e de si mesmos constitui o que tem sido definido como “crise de identidade” (HALL, 2006, p. 9).

A descentralização (descentração, para Hall) é caracterizada pelas formas de conceber o sujeito como construções discursivas. Se na Modernidade o sujeito é concebido como agente social que é a origem do discurso, nas perspectivas discursivas isso se inverte, assumindo que é o discurso que constitui as posições dos agentes sociais (LACLAU; MOUFFE, 2015). Processos que atravessam fronteiras nacionais e favorecem a conexão e integração de comunidades e organizações em novas combinações de *espaçostempos*, tornando o mundo mais interconectado.

Hall (2006), assim como Santos (2002), analisa os processos pelos quais se realiza a *compressão de espaçostempos* e afirma que a aceleração dos processos globais torna o mundo “menor”, com distâncias menores, no qual os eventos de determinado lugar têm impacto imediato sobre pessoas e lugares localizados a grande distância. Ele destaca que o avanço tecnológico encurta distâncias e possibilita a interação instantânea entre culturas; ainda que

reconhecendo que o processo de Globalização está implicado em relações assimétricas de poder que favorecem a padronização cultural, o autor afirma a impossibilidade de haver uma saturação total (HALL, 1997), dado que, como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 196), mesmo “que as culturas locais passem a ser referenciadas a uma cultura global, também se ampliam as possibilidades de comunicação entre elas, possibilitando o fortalecimento de laços locais”.

Para Hall (1997), essas novas características temporais e espaciais que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais estão entre os aspectos mais importantes da Globalização a ter efeito sobre as identidades culturais, ou seja, a partir da Globalização também a ideia de identidades culturais é colocada sob rasura.

Por sua vez, Burity (2001, p. 2) afirma que “a Globalização introduz um *terceiro* na relação entre o local e o nacional, o local e o regional, o regional e o nacional” [grifo do autor]. Bhabha (2013) me ajuda a compreender esse terceiro introduzido na relação a que se refere Burity como *entrelugar*, como híbrido cultural, rompendo com a percepção hegemônica de linearidade e polarização culturais. Uma perspectiva que reconhece as disputas pelo poder de significar o mundo. Poder que é sempre distribuído de forma assimétrica. Por isso, concordo com Burity (2001, p. 2) quando afirma que o terceiro que se estabelece na relação introduz “*uma lógica desterritorializante e desinstitucionalizante* em relação ao contexto anterior” [grifos do autor]. Uma lógica que não apaga os conflitos; pelo contrário, é carregada de paradoxos.

Essas reflexões me levam a concordar com Tavares Jr. e Scoton (2014, p. 494) quando afirmam que “as novas tecnologias não criaram uma nova sociedade, mas amplificaram as possibilidades do modo de produção vigente, expandindo fronteiras e, junto delas, impondo novos desafios”.

Appadurai é outro autor que analisa o fenômeno da Globalização e afirma que o mundo sempre foi “um aglomerado de interações em larga escala” e que as tecnologias intensificam essas interações, possibilitando “interações de uma nova ordem e de uma nova intensidade” (APPADURAI, 2004, p. 43). Os fluxos culturais se intensificam e transformam o mundo em uma aldeia global, como destaca Appadurai (2004). Um mundo rizomático em que a comunicação virtual cria comunidades sem que necessariamente elas carreguem sentidos de pertencimentos. Um mundo que “requer teorias do desenraizamento, da alienação e da distância psicológica entre os indivíduos e grupos por um lado, das fantasias (ou pesadelos) da contiguidade eletrônica por outro” (APPADURAI, 2004, p. 45). Um mundo em que as relações se alteram de forma intensa. Para uns, tornando-se mais confusas; para outros, menos.

No entanto, é inegável que existe uma nova ordem da comunicação que se expressa

principalmente por meio dos usos de dispositivos móveis com acesso à internet, seja porque síncrona (em tempo real) ou porque assíncrona (postando mensagens que podem ser acessadas depois), as tecnologias digitais, com a internet, se transformaram em grandes mediadores sociais. A velocidade de circulação de informações possibilita o reordenamento do *espaçotempo* e a hibridização e desterritorialização do longe e do perto (COUTO, 2013).

Circulação que atinge a maioria das esferas das atividades humanas,

desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas [...], [têm sido] instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos (COLL; MONEREO, 2010, p. 17).

Sem dúvida, a emergência das tecnologias digitais, com especial destaque para a sua dinâmica de rede, tem contribuído para a intensificação dos processos de ressignificação do mundo. Um processo que torna imperativo o esforço teórico para que possamos “perceber/compreender/refletir sobre os significados dessa emergência tecnológica” (LIMA Jr., 2004, p. 2).

Sem desconsiderar os fatores econômicos implicados nesses processos e evitando assumir uma possível postura idealista diante das possibilidades que as tecnologias digitais oferecem, inclusive potencializando a constituição de novas hegemonias, parte-se do pressuposto da compreensão de que a Globalização intensifica a produção de fluxos culturais e que as tecnologias digitais favorecem a aproximação dos “sujeitos no espaço e no tempo, criando uma atmosfera favorável ao maior fluxo de pessoas entre culturas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185).

É dessa perspectiva que assumo a centralidade da categoria cultura para analisar os processos de Globalização (HALL, 1997). Centralidade porque pode contribuir para conferir maior inteligibilidade aos fenômenos sociais. As tecnologias digitais favorecem novas relações sociais e novas formas de produzir significados sobre o mundo que colocam a cultura em um lugar central, tanto no que diz respeito à sua dimensão substantiva, quanto à sua dimensão epistemológica (HALL, 1997).

Por dimensão substantiva, Hall entende “o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais da sociedade” (HALL, 1997, p. 16). Ele se refere não só à importância que a cultura assume na “organização da sociedade moderna tardia, como também aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais” (HALL, 1997, p. 17). A síntese do tempo e do espaço que as novas tecnologias possibilitam cria novos cenários em que povos com

“histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários” (HALL, 1997, p. 18) são enredados em uma teia em que cresce a percepção “de que o mundo tornou-se um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural” (HALL, 1997, p. 18).

No que se refere à dimensão epistemológica, a centralidade da cultura se relaciona com o lugar que ela ocupa no processo de revolução conceitual que acontece nas Ciências Humanas e Sociais, e que implica “uma abordagem da análise cultural como condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (HALL, 1997, p. 27).

O autor afirma que o conceito de cultura vem se transformando em função das trocas culturais, que se intensificam por processos favorecidos pelo avanço tecnológico. A compressão do tempo e do espaço que as novas tecnologias possibilitam permite mudanças na consciência, pois vivemos em mundos múltiplos e virtuais.

As tecnologias digitais alteram o processo de redistribuição das representações culturais, favorecendo a produção de outros valores, outras formas culturais que conduzem a outro perfil de humanidade (LÉVY, 1993). A relação que se estabelece a partir dos usos dos dispositivos móveis (celulares, *tablets*, *notebooks*) corrobora as reflexões do autor.

De uma perspectiva discursiva de cultura, assumo que os dispositivos digitais intensificam a produção de enunciações culturais. Esses tipos de mídia estimulam um imaginário midiático. Como afirma Appadurai (2004, p. 18),

quem quer mudar-se, quem já se mudou, quem já regressou e quem preferiu ficar raramente formula os seus planos fora da esfera do rádio e da televisão, das cassetes e dos vídeos, dos jornais e do telefone. Para os imigrantes, tanto as fórmulas de adaptação a novos ambientes como o estímulo para sair ou voltar são profundamente afectados por um imaginário midiático que frequentemente transcende o espaço nacional.

O acesso à rede é participativo e colaborativo, pois as pessoas não só consomem informações disponíveis como também contribuem emitindo opiniões, envolvendo-se nos debates e ajudam outras pessoas a solucionar problemas. O entretenimento e a ludicidade marcam esse processo, no qual as vivências são divertidas, embora atualmente haja postagens nas redes sociais que não demonstram tanto esse cunho divertido – vemos isso em alguns *posts* (publicações nas redes sociais) que são preconceituosos e muitas vezes fascistas. Assim como há diversão nas redes sociais, também há o lado negativo, até porque tudo que está disponível na rede ainda não está acabado (COUTO, 2013, p. 904).

A interatividade proporcionada pelos meios de conversação deixa evidente a impossibilidade de controlar/cessar os processos de significação. Nos *blogs*, *sites*, *chats*, receptor e emissor se confundem; não são posições estanques, constituem parte do ciclo de

interações *online* “de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem justamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). São essas práticas, atitudes, valores e formas de pensar que, de uma perspectiva discursiva, tenciona-se pensar como produção cultural mediada pela linguagem tecnológica; é dessa forma que se pensa a intensificação dos fluxos culturais, assumindo com Bhabha (2013) e Appadurai (2001) que a noção de zonas de fronteiras e de fluxo cultural é mais produtiva para expressar a forma como estamos entendendo cultura.

Para Appadurai (2004, apud Lopes e Macedo, 2011), as culturas são estancamentos artificiais dos fluxos, uma espécie de fotografia que paralisa e nomeia o que é puro movimento. Entende que a sociedade contemporânea é descrita por meio de fluxos culturais e, ainda que tentativas de padronização de conteúdos sejam realizadas, cada sujeito que tem acesso à rede age/reage de forma diferenciada e imprevisível, resultando em um movimento contínuo, incessante e híbrido de produção cultural.

A proliferação das tecnologias digitais mobiliza a criação de redes de relação entre pessoas, comunidades e organizações com histórias distintas, com diferentes modos de vida, com experiências culturais diversas. Como já foi dito, elas possibilitam maior contato com essas experiências e impactam os modos de viver, os sentidos que as pessoas dão à vida, um movimento que favorece os deslocamentos culturais (HALL, 1997).

Mas o que é cultura? Diferentes autores têm afirmado a polissemia do termo (TURA, 2005; GEERTZ, 1989). Não há aqui a intenção de discutir cada um deles, uma vez que este estudo visa a problematizar sentidos realistas de cultura compartilhados por muitas dessas definições. Para isso, tomamos a definição proposta por Geertz (1989, p. 4): cultura como “padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”.

Transmissão, herança, perpetuação são termos que marcam a ideia de cultura como algo preexistente e/ou compartilhado pelos sujeitos, como dado da realidade, pois, ainda que simbólico, remetem a algo que existe fora do jogo de linguagem, e é esse “fora” que sustenta a pretensão de que pode ser transmitida, herdada, perpetuada. São sentidos realistas de cultura. No entanto, as perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais rompem esse realismo ao afirmar que aquilo que chamamos realidade só se torna inteligível pela linguagem. Nada existe fora da linguagem. Como afirmam Laclau e Mouffe (2015), todo espaço social é discursivo, “toda configuração social é significativa” (p. 39), o que implica dizer que não existe um fundamento sobre o qual afirmamos de forma definitiva o que as coisas são, o que o

mundo é. As coisas só são o que são se entendidas em meio a articulações em um sistema de regras social e discursivamente construídas. Cultura, então, são os significados produzidos nessas redes, nessas construções sociais.

Diferentemente de Hall (1997), que estabelece diferenciação entre linguístico e extralinguístico, Bhabha (2013) compreende a cultura como processo de significação em que destaca os processos híbridos pelos quais as culturas se constituem. O autor assume uma perspectiva discursiva de cultura, concebe cultura como prática de enunciação. Enunciação de sentidos sobre o mundo a partir da qual nos posicionamos. No entanto, não se trata de um processo transparente e consciente. Conforme Mouffe (2001), esse posicionamento acontece sempre no terreno do indecível, e a prática de enunciação de significados sempre se insere em jogos de linguagem que obedecem a uma linguagem, uma gramática e lógicas próprias, porém sempre instáveis e provisórias (LACLAU, 2011).

Bhabha (2013) contribui para a compreensão da impossibilidade de pensar cultura como repertório de sentidos fixos passíveis de serem compartilhados da mesma forma pelos sujeitos. A ideia de estabilidade/fixidez de sentidos é, segundo Bhabha (2013), resultado de um processo de repetições performáticas, em que o tempo do enunciado é sempre diferente do tempo da enunciação. Dessa forma, não há fixação de sentidos de uma cultura específica, há sempre uma produção de sentidos inesperados, que a cada momento são lidos, reapropriados, ressignificados e produzidos novamente, numa tarefa que repete sem repetir e que não se orienta por nenhuma definição *a priori* (BHABHA, 2013 apud AXER; FERREIRA, 2016, p. 71).

É como uma linguagem, submetida às regras da linguagem que Bhabha (2013) analisa os processos de trocas culturais. Para ele, processos que envolvem tradução e negociação de sentidos possibilitam afirmar que não existem culturas puras e/ou originais; as trocas – ou seja, os fluxos culturais – produzem híbridos culturais. Assim, não há fixação de sentidos de uma cultura, há apenas produção na/de cultura.

Quando falo de cultura, não estou me referindo apenas a um conjunto organizado de saberes que são produzidos pela humanidade, como se fosse algo consensual e linear em sua articulação; a noção de cultura que trabalho focaliza a cultura como formas de ser e estar dos sujeitos que articulam as múltiplas dimensões deles e que se expressam e configuram subjetivamente a partir dessa formação (FRANGELLA, 2011).

A cultura é, então, a produção de sentidos na ambivalência; o que é reiterado é negado ao mesmo tempo; nesse sentido, a cultura é uma produção híbrida. Macedo (2003, p. 14) define o hibridismo como

uma mescla que transforma a diferença no mesmo, mas que permite também que o

mesmo seja visto como diferença. Trata-se de uma noção que lida com a diferença – assim como com a aparente homogeneidade – e perturba tanto as fronteiras entre o eu e o outro quanto a própria ideia de eu e de outro.

Uma mescla em que a cultura se produz tendo como referência o existente, mas sendo significada como algo que é diferente dele. Para Bhabha (2013), a hibridização cultural diz respeito às formas pelas quais diferentes significados culturais se separam de seus contextos de origem e se recombina com outros significados, configurando novas significações; processos de desterritorialização e reterritorialização que são sempre relativos e parciais (MACEDO, 2003).

O hibridismo cultural considera, então, que as culturas são sistemas de significação que se propõem a fechar os sentidos, mas não o fazem, visto que há referências aos espaços-tempos de produção de sentidos que não são fixos. Para o autor, não há hibridação sem negociação com a diferença, com o inesperado, com a significação que escapa à própria linguagem. É esse diálogo com a negociação que se faz presente continuamente, que mobiliza e promove a produção ininterrupta de sentidos – logo, a produção curricular.

Culturas que não são fixas, puras ou originais são fluídas/flexíveis/dinâmicas, propiciando interações e articulações que resultam em novas reinterpretações e ressignificações, para além da perspectiva de mera reprodução cultural. Quando os dispositivos são utilizados, não existem sentidos previamente estabelecidos, acabados. Os usos são performáticos, mesmo naquilo que aparece como repetição, dado que, como foi dito, o tempo do enunciado é diferente do tempo da enunciação (BHABHA, 2013).

Trata-se, portanto, de romper com uma perspectiva de cultura estanque para operar com a ideia de cultura como fluxo, como “movimento, em que os sujeitos produzem com elementos que não são antigos ou novos, mas são um outro, pois possuem características do ‘antigo’ e do ‘novo’” (FERREIRA; ROSÁRIO, 2015, p. 2). O híbrido não pode ser definido como a mescla de dois originais nem como uma identidade que une duas culturas. O hibridismo impossibilita a existência de uma cultura pura, ou seja, existem novas criações que vão surgindo a partir das significações (LOPES; MACEDO, 2011). São mais do que “um simples somatório de culturas de pertencimentos” (MACEDO, 2006, p. 102). Por isso, o hibridismo não deve ser entendido como forma de resolver a tensão entre culturas nem como processo de produção de “uma nova identidade, mesclada, que une duas culturas diferentes” (CATARINO; QUEIROZ; ARAUJO, 2014, p. 66).

Cultura é prática de enunciação em que os significados sobre o mundo são construídos. No mundo globalizado, as tecnologias digitais podem ser entendidas como

mediadoras dessas construções. Possibilitam a produção de novas formas de linguagem, ou seja, possibilidades de produzir enunciações sobre o mundo em um *espaçotempo* comprimido, intensificando as transformações nas formas pelas quais os sujeitos passam a perceber o mundo, como passam a se relacionar nas fronteiras em que outros sentidos são enunciados, negociados e traduzidos.

Nas fronteiras em que culturas globais e locais negociam a sua existência, entendem-se os discursos e culturas globais e locais como inimagináveis (BHABHA, 2011, p. 81), como uma impossibilidade de as culturas e discursos bastarem-se a si mesmas e da existência de fronteiras entre eles. A cultura é, assim, campo de conflitos e disputas, um território amplo e diverso que precisa ser entendido como tal. Operar nessa lógica performática da cultura é operar onde circulam sentidos ambivalentes.

Essas reflexões produzem implicações para o campo do currículo e contribuem para desestabilizar projetos curriculares, tendo em vista que colocam em questionamento a compreensão do que é legitimado como conhecimento sobre os seus próprios processos de construção. Veiga-Neto e Macedo (2007) discutem as implicações dessas disputas para o campo do currículo. Lopes e Macedo (2011) também realizam uma sistematização importante para a compreensão de como se organizam as concepções de currículo ao longo do século XX, discutindo as lógicas que as sustentam.

A discussão sobre as concepções de currículo se faz necessária, pois ele tende a ser concebido como instrumento de produção identitária, importante instrumento de controle social (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa perspectiva, o currículo não é imparcial; ele reflete concepções de mundo e de educação em disputa. Disputas que envolvem relações de poder. Dessa forma, seja concebido como rol de conteúdos selecionados como os mais adequados para serem ensinados, seja concebido como “simplesmente um texto” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37), o currículo é sempre uma opção que se realiza dentro da cultura. Todo projeto educacional é um projeto cultural (SACRISTÁN, 1999), envolve disputas em torno de identidades que se pretende forjar.

Ao assumir, com base nas contribuições de Bhabha, que o currículo é prática de enunciação cultural, Macedo (2003; 2006) afirma o currículo como *espaçotempo* de criação para além de ideia de repertórios de saberes e significados partilhados historicamente em nome de uma tradição. Para além disso, a autora afirma a impossibilidade de controlar a produção de sentidos. Pensar o currículo como *espaçotempo* de fronteira cultural implica reconhecer a emergência de um *entrelugar* de atravessamentos, marcado por intermináveis processos de negociação. O que não implica negar as relações assimétricas de poder

implicadas neles. Dessa perspectiva, a concepção de currículo proposta pela autora abala os fundamentos que, via de regra, organizam as formas pelas quais pensamos a escola. Coloca em questão concepções de cultura, de sujeito e de conhecimento que frequentemente sustentam os discursos educacionais.

Biesta (2013, p. 19) problematiza alguns desses fundamentos ao afirmar que “a educação tende a ser compreendida como o processo que ajuda as pessoas a desenvolver seu potencial racional para que possam se tornar autônomas, individualistas e autodirigidas”. Para o autor, pensada como socialização, a educação é concebida como “processo de inserção dos recém-chegados à ‘ordem’ preexistente da razão moderna” (BIESTA, 2013, p. 23), uma lógica que, segundo ele, pressupõe “uma *norma de humanidade*, uma norma do que significa ser humano” [grifo do autor] (p. 22).

Para além das influências que as perspectivas *pós* exercem sobre o campo da educação, em especial sobre o campo do currículo (LOPES, 2013), é possível perceber que a lógica descrita por Biesta (2013) permanece como rastro de uma tradição que orienta a forma de pensar a escola, a sala de aula e as práticas pedagógicas.

É com base nessa compreensão que o controle emerge como categoria importante na pesquisa. Interessava compreender as dificuldades apresentadas pelos docentes para operar com as tecnologias, além daquelas demonstradas por eles. Indo mais à frente, entender o que justifica e legitima a integração das tecnologias a práticas que persistem presentes nas escolas, além de todas as críticas a elas produzidas no campo da educação. O uso dos dispositivos móveis em sala de aula reconfigura essas práticas que habitam aquilo que tem sido entendido como “tradição escolar”. Uma tradição marcada pela lógica do controle do processo formativo em nome de um objetivo maior, ainda que ele possa ser ressignificado em diferentes perspectivas filosóficas/educacionais (PEREIRA, 2017). É dessa perspectiva que se busca entender os conflitos que os usos dos dispositivos móveis desencadeiam no cotidiano das instituições, conflitos que “sensibilizam” os legisladores e os motivam a cercear a presença deles na escola.

O pensamento educacional não é imune à lógica binária que organiza o pensamento educacional moderno, uma lógica que se sustenta também em perspectivas idealistas ao apontar para a possibilidade de uma formação identitária uma, ideal e essencialista, quando estabelece que essa formação pensada *a priori* é passível de ser alcançada a partir da definição de conteúdos adequados para isso. Esses conteúdos selecionados dentre aquilo que se afirma ser patrimônio comum da humanidade são impostos a todos, concebidos como parte de uma cultura universal (PEREIRA, 2012). Em nome do “desejável” compartilhamento dessa

cultura, são justificadas estratégias de controle como tentativa de impedir que o estudante se desvie do caminho traçado. Espera-se que ele se comporte e faça exatamente aquilo que o professor espera, projeta.

Entretanto, se a expectativa de controle sempre foi uma ilusão perseguida pelos professores, o acesso dos estudantes aos dispositivos móveis torna ainda mais evidente a impossibilidade de controle. O que, como foi possível identificar na pesquisa, não significa que os professores abram mão do controle, pelo contrário: novas estratégias são postas em ação. Com isso, entendo que todo o potencial de ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano que as tecnologias digitais oferecem acaba sendo subutilizado nas escolas. Mas quais são esses potenciais?

De acordo com Pischetola (2016, p. 52), as tecnologias digitais oferecem novas oportunidades de aprendizagem porque a interação com os dispositivos móveis é uma ação livre que estimula a curiosidade. Essa interação possibilita que o estudante tenha acesso a qualquer tipo de informação, possa selecionar diversos conteúdos, produzir e socializar novas informações, até mesmo aprofundar os conhecimentos adquiridos na escola e fora dela de forma autônoma, de acordo com seu interesse pessoal.

Penso que essa “autonomia” a que a autora se refere causa um possível estranhamento e uma tentativa de controlar ainda mais o que o estudante está fazendo. O acesso à internet e a tantas informações instantâneas diminui drasticamente o controle do professor, gerando insegurança e conflitos.

A comunicação contínua entre os estudantes e usuários dos dispositivos móveis vai além dos ambientes virtuais proporcionados pelos meios de conversação; no espaço físico, permite que os jovens (e não só eles) se comuniquem dentro das paredes da sala de aula e além delas, não somente entre o grupo da turma, mas das outras turmas; fora da escola; com a família e amigos que não estão no mesmo ambiente. Há “onipresença”: os jovens, ao se conectarem pelo dispositivo, estão em diversos ambientes e espaços-tempos de interação, não necessitando se deslocar da sala de aula para que a mensagem ou conteúdo seja compartilhado. Ou seja, ao mesmo tempo que os estudantes estão sentados, enfileirados na sala de aula, estão também compartilhando informações com outros estudantes, estão interconectados com pessoas presentes no mesmo espaço físico que eles ou não. Assim, o ambiente escolar pode ser entendido como um espaço híbrido (FERREIRA et al., 2015, p. 6).

Nessas interações, as relações intersubjetivas também se modificam (ROSÁRIO, 2013). Novas culturas emergem e passam a circular no cotidiano escolar, além das tentativas de bloqueio exercidas dentro ou fora da escola (como força de lei, por exemplo). Essas

mudanças abalam as lógicas instituídas nas escolas e colocam em questão as formas pelas quais o currículo tem sido concebido.

Quando afirmamos que existe uma nova ordem da comunicação que se expressa principalmente por meio dos usos de dispositivos móveis com acesso à internet, estamos assumindo que os usos das tecnologias possibilitam novas formas de significar o mundo e afetam a maioria das esferas das atividades humanas. Dessa forma, potencializam a produção de sentidos.

Os novos meios de comunicação, como a internet, têm em sua gênese a capacidade de interação entre quem produz o conteúdo e o público a que esse conteúdo é destinado (AMORA, 2011), oferecendo aos usuários a liberdade para escolher e experimentar (COUTO, 2013, p. 904). Essa liberdade é acentuada na rede porque nela quase tudo está disponível; o acesso é participativo e colaborativo porque as pessoas não se contentam em consumir informações disponíveis, elas querem contribuir, emitir suas opiniões e ajudar para que outras pessoas possam solucionar seus problemas. Essa mentalidade impulsiona a criação e a inovação em aplicativos e redes de colaboração, o que conseqüentemente gera outros produtos.

Tentando compreender esse fenômeno, Prensky (2010) analisa o comportamento de jovens nascidos nos últimos vinte anos em um mundo completamente tomado pelas tecnologias de informação e comunicação. As crianças e jovens de hoje começam a ter contato com internet, computadores e *games* desde a primeira infância; dessa forma, seus usos são naturalizados. A partir dessas características, Prensky (2010) passa a denominá-los “nativos digitais”, jovens que pertenceriam à chamada “geração Y” ou “geração da internet”. Em contraposição, o autor afirma que as pessoas que antecedem às gerações tecnológicas são “migrantes digitais”, podendo desenvolver ou não a mesma habilidade dos nativos.

Para Prensky, os nativos digitais obtêm e compartilham informações geralmente por meio de *blogs* e *microblogs*, que podem ser acessados de forma instantânea por meio de computadores pessoais ou dispositivos móveis, interagem com diversas mídias ao mesmo tempo e estabelecem convivência diária com computadores, *videogames*, áudio e vídeo praticamente desde que nasceram. Ademais, possuem o hábito de ficar constantemente conectados com seus pares, seja por seus celulares e mensagens instantâneas SMS ou, atualmente, no aplicativo WhatsApp e no Facebook.

Por outro lado, a intimidade dos jovens nativos digitais com “a cultura digital é potencializada com o fato de que, como as crianças, as máquinas, os programas e as linguagens de informática e comunicação são dinâmicos, velozes, interativos e de fácil acesso” (COUTO, 2013, p. 903).

Prensky (2010) afirma que os nativos digitais podem ser identificados pelas formas como usam seus equipamentos digitais. Para eles, um telefone celular não é apenas um aparelho com função de fazer e receber chamadas e mensagens; ele também é utilizado para desempenhar diversas tarefas: tirar e enviar fotografias, ouvir música, acessar a internet etc. Nesses usos, altera-se completamente a relação com o conhecimento. A difusão e a produção do conhecimento foram ampliadas nas últimas décadas com o advento das tecnologias digitais. Os computadores pessoais e o acesso à internet estão ao alcance de grande parte da população, o que gera novos funcionamentos. Essas transformações provocam mudanças no cotidiano e na maneira como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo. No entanto, permanece sendo estrutural e culturalmente a mesma sociedade, que cada vez mais se impõe e se utiliza de tais funcionamentos para reforçar seu *modus operandi* (TAVARES; SCOTON, 2013, p. 1).

Ainda que contribua para pensar as formas pelas quais os “nativos digitais” produzem sentidos culturais a partir dos usos dos dispositivos móveis, estabelecendo novas relações *espaçotempo*, inclusive novas relações com o conhecimento, essa classificação não pode ser tomada de forma rígida, ou seja, nativos ou os migrantes digitais não devem ser concebidos como identidades fixas, porque, como discutido antes, toda identidade se constitui discursivamente e na relação com o outro que ela não é; em oposição àquilo que ela não é. Portanto, somos todos interpelados de diferentes formas pelos usos das tecnologias digitais que fazemos ou não fazemos.

Estamos todos inseridos nesse contexto contemporâneo intensificado por fluxos culturais globais como resultado das interações tecnológicas. Dessa perspectiva, somos todos – uns mais, outros menos – agentes sociais inseridos em um contexto produzindo e/ou consumindo tecnologia e, conseqüentemente, cultura. Os nativos digitais produzem cultura não só porque são usuários de dispositivos móveis, mas por estarem inseridos nesse fluxo cultural. O mesmo vale para os migrantes digitais. No entanto, apesar da ressalva, as considerações de Prensky (2010) são importantes para pensar a proliferação de sentidos sobre os benefícios/malefícios, otimismo/pessimismo adesão/recusa que envolvem os significados atribuídos às tecnologias digitais, sentidos permanentemente produzidos, negociados e traduzidos também nas novas interações possibilitadas pelos usos dessas tecnologias.

Assim como Rosário (2013, p. 45), penso que é necessário

desmistificar o apelo que se apresenta como imposição de um cenário contemporâneo de polarização dos costumes entre as diferentes faixas etárias, em que crianças e jovens “dominam” a linguagem tecnológica, enquanto os adultos – seus professores – são de outro tempo e não sabem “lidar” com tal linguagem. Não afirmamos que os jovens e crianças se apropriam da linguagem tecnológica mais do

que os adultos. Ao contrário disso; argumentamos que *ambos convivem com elas, mas os acessos balizam e dão sentidos diferentes para os usos que se fazem da linguagem da tecnologia* (grifo meu).

Costa (2005), por exemplo, pensa o jovem contemporâneo como exemplo de identidades recriadas de diversas formas que resultam na emergência de novos atores sociais. Neste trabalho, são *sujeitosestudantes*, um “novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades” (GREEN; BIGUM, 1995, p. 209), sujeitos que transitam por diversos *espaçotempos*, que estão conectados em processos de interação constante, situados na fronteira entre o material e o virtual, fronteiras que são permeáveis, não se fecham e não delimitam o trânsito desses sujeitos (ROSÁRIO, 2013).

Essa relação se estabelece a partir de uma dimensão cultural/discursiva em que a cultura não é somente regulada, mas regula, pois qualquer ação humana, ocorre sempre dentro “de sistemas de significados, ela se dá em arranjos de poder discursivo e simbólico” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 198). Arranjos que se estabelecem entre fronteiras moveidias, desestabilizadas por ações conflituosas e também contraditórias (ROSÁRIO, 2013). Muito além da ideia de dissiminação e propagação de conteúdos e informação pela internet, os espaços criados por ela se tornaram espaços colaborativos de criação e produção de cultura entre os sujeitos em processos de interação ininterruptos. Para Martin e Toschi (2014), a posse do celular assegura o pertencimento a um grupo, a posse e o uso desses dispositivos seriam uma marca dessa juventude, evidenciando o papel de cada um como produtor de significados sobre o mundo, algo que não deveria ser ignorado/minimizado pela escola. Não se trata apenas de incorporar os dispositivos móveis à lógica que sustenta as tradições pedagógicas instituídas, mas de pensar se e de que forma esses dispositivos podem contribuir para o tensionamento dessas tradições, inclusive no que se refere às formas como concebemos o ensinar e o aprender (PEREIRA, 2017), indo além dos usos pedagógicos restritos a leituras, pesquisas, avaliações e compartilhamento de conteúdos.

Tendo a concluir que, pela norma, os dispositivos móveis tendem a ser concebidos como meio a serviço da educação mediada pela tecnologia e como instrumentos a serviço da superação de problemas educacionais. É dessa forma que compreendo alguns discursos em defesa do uso dos dispositivos móveis em sala de aula. Autores como Mark Prensky, por exemplo, que defende o uso do celular em sala de aula justificando que eles possuem o poder de um computador de mesa dos anos 1990, mas consumindo pouca energia e ocupando menos espaço. Por sua vez, Castells (1999) afirma que, via *online*, emergem novas formas de sociabilidade e novas formas de vida urbana, adaptadas ao nosso novo meio tecnológico. Na mesma linha argumentativa, Almeida e Silva (2011, p. 4) afirmam que

as tecnologias móveis já começam a se fazer presentes na educação, em parte com os computadores portáteis, telefones celulares ou outros dispositivos móveis, que propiciam a conexão contínua e sem fio, a constituição de redes móveis, [...] e a fusão das fronteiras entre espaços físicos e digitais.

A escola é uma instituição que se constitui como espaço de desenvolvimento de práticas sociais; por isso não está fora dessa rede. As instituições escolares têm o desafio de incorporar as tecnologias digitais e as transformações que elas possibilitam para potencializar os processos de desenvolvimento humano e não se furtar a reconhecê-las (ALMEIDA; SILVA, 2011), o que implica ir além de conceber os usos das tecnologias digitais como meio, como instrumentos facilitadores do ensino e da aprendizagem: como motivação. Essa lógica de pensar a educação e a escola concebe o sujeito como possuidor de um tipo de autonomia cartesiana, que se sustenta em concepções realistas e, por vezes, essencialistas de cultura, que legitimam seleções arbitrárias de conteúdos culturais alçando-as ao *status* de universalidade (PEREIRA, 2017). A escola moderna se organiza em torno desses pressupostos e, em função deles, toma para si a função de formar uma identidade idealizada, “criando impedimentos para a emergência de alternativas identitárias possíveis, silenciando as diferenças ou, no máximo, reconhecendo-as, desde que subordinadas à particularidade definida como ideal” (PEREIRA; ARAÚJO, 2010, p. 1.076).

Sendo assim, a produtividade das tecnologias digitais para a educação está em desafiar a compreender e fazer educação admitindo que não seja possível “conhecer a essência e a natureza do ser humano” (BIESTA, 2013, p. 19); é dessa perspectiva que pensar o currículo como prática de enunciação cultural (MACEDO, 2003; 2006; 2008) se justifica. Por outro lado, essas tecnologias alteram a forma como o conhecimento se produz e se dissemina, o que torna imperativo pensá-las, ainda que de uma perspectiva de preservação de uma tradição pedagógica que nutre a expectativa de dotar “os recém-chegados com as ferramentas culturais necessárias para a participação em uma forma particular de vida [...], [buscando assegurar] a continuidade cultural e social” (BIESTA, 2013, p. 16).

Com os aportes dos estudos pós-coloniais, Macedo (2006, p. 288) assume o currículo como “um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos”. A autora esclarece que não se trata de pensar esse espaço-tempo como “lugar de confronto entre culturas com lados definidos” (p. 287). Citando Bhabha (2013), Macedo também alerta que não se trata de optar por um lado do confronto entre culturas antagonicas. Assumir o currículo como *espaçotempo* de fronteira cultural implica, segundo a autora, incorporar a diferença cultural que emerge em “espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre na

nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução” (p. 287-288).

É pensar o currículo como enunciação, como discurso que produz sentidos que vão ser negociados e traduzidos no campo da discursividade. Com essa compreensão, Macedo concebe os “currículos escolares como *espaçotempo* de fronteira” (p. 289),

como híbridos culturais, [...] práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas [...]. Espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições (MACEDO, 2006, p. 289-290).

Processos de negociação e tradução que acontecem em meio às relações de poder assimétricas. Trabalhar com essa definição de currículo resulta em implicações diretas para pensar a agência do sujeito. Uma agência que não se identifica como sendo apenas narrativa de um acontecimento ou continuidade de uma tradição, mas sim uma constante negociação de sentidos, o que não significa ser uma falha e impedimentos de um passado que não foi essencializado, mas um entretempo – um momento contingente – na significação do fechamento, com base na inauguração de um discurso; surge essa percepção de agência, em que a relação entre teoria e prática faz parte de uma “predicação conjunta” (BHABHA, 2013, p. 293), ou seja, um constitui o outro; ambos são partes do mesmo processo de formação. Dessa maneira, o fechamento é realizado no momento contingente da repetição, sendo uma superposição sem equivalência, segundo o autor. A partir disso, surge outra forma de compreender o poder, já que ele passa a ser vivenciado de modo híbrido e oblíquo, o que exige outra concepção de política e de hegemonia.

Pensar currículo dessa forma implica pensar a escola “como um espaço ambivalente, contraditório e fronteiro de negociação, que inscreve o currículo como produção cultural híbrida, efeito de práticas de significação e diferenciação cultural. [...] Atos de enunciação cultural remetem a grupos diferenciados” (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2011, p. 81).

Como híbrido cultural, o currículo é concebido como um discurso que produz sentidos. E, portanto, uma prática cultural (LOPES; MACEDO, 2011), o que, por sua vez, implica pensar o conhecimento também como produção cultural. Trata-se de um processo sistematizado de produção de sentidos sobre o mundo (PEREIRA, 2012). Dessa forma, o currículo deixa de ser concebido apenas como “veículo de algo a ser transmitido, mas arena política e terreno em que se cria e produz cultura” (FANTIN, 2012, p. 441), em um cenário em “que a prática curricular não apenas cumpre certas determinações, mas, pelo contrário, enuncia outras possibilidades” (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2011, p. 74).

Os currículos escolares devem ser concebidos como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Desse modo, são um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. Nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um e outro movimento, que são parte do mesmo, permitem que a diferença apareça na negociação “com as estruturas de violência e violação que (as) produziram” (SPIVAK, 1994, p. 199).

Dessa perspectiva, a incorporação das tecnologias digitais às práticas pedagógicas vai para além da ideia de artefato. Seus usos produzem enunciações, produzem sentidos culturais que complexificam os processos de negociação, tradução e produção de hibridismos no espaço-tempo escolar, estabelecendo redes intermináveis de comunicação. As mudanças que as tecnologias digitais provocam na comunicação *interfacial* transformam as relações sociais e também os espaços-tempos onde ocorrem, transformam a ausência em presença e possibilitam a emergência de novas formas de *aprenderensinar*<sup>5</sup>.

As tecnologias digitais alteram as formas pelas quais os sujeitos captam o mundo e as coisas, como se relacionam com o mundo *dentrofora* dos *espaçotempos* em que proliferam sentidos que ao serem enunciados, se modificam e modificam o outro (FERREIRA; ROSÁRIO, 2015). A linguagem tecnológica apresenta diversas facilidades que permitem que as pessoas sejam autoras, produtoras e disseminadoras de conhecimento; nesse contexto, os estudantes e professores são produtores. Relações e enunciações que não dizem respeito a determinada faixa etária estão implicadas pelas formas mais ou menos diretas que estabelecem com os dispositivos móveis.

Nessa perspectiva, os processos de enunciação cultural são analisados a partir da apropriação que cada indivíduo faz da tecnologia digital sem estabelecer, assim como Rosário (2013), relações polarizadas entre diferentes agentes envolvidos nos fluxos culturais, no caso da pesquisa – docentes e discentes.

As apropriações das tecnologias são experiências singulares que podem potencializar as experiências curriculares constituídas em *espaçotempos* de fronteira curricular, em que diferentes discursos se relacionam e se hibridizam, ampliando as brechas de um *entrelugar* para que sejam vivenciadas novas trocas, novas interações culturais. A cultura está no cerne

---

<sup>5</sup> Esse modo de escrever é necessário para buscar superar a dicotomização herdada do período no qual se “construiu” a ciência moderna (ALVES, 2003, p. 23).

da produção do currículo, entendida como construção híbrida intrinsecamente ligada aos processos educativos. Ao enfatizar a cultura como enunciação, podemos identificá-la como conjunto de sistemas de significações que buscam, por meio de disputas, espaço de enunciação e representação (SILVA, 2015). Dessa forma, a concepção de currículo deve ser pautada no reconhecimento da diferença sem hierarquias.

Assumindo as contribuições de Macedo (2006), a produção que ocorre a partir da relação entre currículo e tecnologia é marcada por constituir as relações com a cultura, sendo fruto de uma conectividade que é fluida, que não pode ser sujeita a uma identificação fixada. As produções culturais se dão em constante negociação com a diferença. Para a autora, o entendimento do currículo como híbrido cultural é crucial para pensar a diferença, como um discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento. O currículo é um “espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada” (p. 290). Quando focalizamos a cultura como enunciação, damos visibilidade a tensões, antagonismos, articulações culturais em que a negociação e a tradução são assumidas como única, ainda que precária, possibilidade de inteligibilidade.

As tecnologias digitais, numa perspectiva cultural, estão constituindo e possibilitando novos processos de subjetivação. Sendo assim, podemos ressaltar a necessidade e a importância do uso da tecnologia em sala, não somente para aulas dinâmicas e interativas, mas como possibilidade de abalar e desconstruir lógicas estabelecidas.

Por sua vez, o conceito de cultura “como aquilo mesmo que permite significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203) possibilita refletir acerca das ações que permeiam a sala de aula e que sugerem outras formas de relação dos sujeitos com o outro nas bases oportunizadas pelas novas formas de organização, a partir de fluxos globais de relações na contemporaneidade que permitem avaliar as práticas culturais emergidas com base nos usos dos dispositivos móveis, representam um campo de saberes que interfere no cotidiano dos outros espaços, inclusive no da sala de aula, tornando ainda mais explícita a compreensão de que esse é um espaço aberto às significações como qualquer outro.

Significações são analisadas a partir de uma perspectiva de localidade, entendida como “lugar onde os processos de circulação, ou seja, as alterações constantes acontecem de modo a produzir o cotidiano” (FERREIRA, 2009, p. 134). Significações que nunca são completamente saturadas.

Se os dispositivos móveis são significados como prejudiciais à aprendizagem é porque eles ameaçam a hegemonia de um dado projeto de escola. Nesta pesquisa, interessa investigar como e por que isso acontece; contudo, por outro lado, os discursos em defesa dos usos das

tecnologias na escola articulam sentidos que as projetam como alternativa para enfrentamento do desafio de pensar uma escola que incorpore as diferenças culturais. Se existe uma crise da educação e/ou da escola, ela se assenta nos processos de silenciamento, implícito ou explícito, das diferenças culturais. Por tudo isso, não se trata de pensar as tecnologias como vilãs ou como solução inovadora, “como uma forma inovadora de ensino e visando à inserção do estudante no mundo moderno”, conforme Ferreira e Souza (2010, p. 167). Se, por um lado, o uso do celular não pode ser negado e o jovem com celular não é necessariamente um alienado, por outro lado, o uso do celular por si só não diz nada, pode não significar nenhuma mudança real na lógica que organiza a escola.

O argumento de que uso do celular atrapalha porque “desvia” a atenção dos estudantes durante as aulas é constituído e expressa sentidos de escola, de ensino, de conhecimento que precisam ser problematizados. Entendendo que os processos de formulação de um projeto curricular (sempre provisório) são perpassados por processos de significação, pela diferença e por processos de identificação do estudante e de todos os atores sociais, podemos pensar então que não nos cabe prescrever o que deve ocorrer no âmbito escolar, não temos controle sobre isso (PEREIRA, 2017).

Neste mundo em intenso processo de mudanças emergem, sem possibilidade de controle, todas as contingências e ambivalências que caracterizam as formações humanas. Um cenário plural, denso, plurilocalizado, composto de referências e virtualidades que se cruzam. Neste tempo, há um “movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás” (BHABHA, 2013, p. 19), havendo um “cruzamento de figuras” e imagens somado às referidas abundâncias dos nossos tempos (MARTINS, 2011). Essa nova forma de conceber o tempo e o espaço e de compreender como as identidades nunca se constituem plenamente dá novos sentidos às dinâmicas culturais que afetam a escola e conferem novos significados às práticas escolares (PEREIRA; ARAÚJO, 2010, p. 1.079).

## **2 O LUGAR DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)**

Na América Latina, o uso dos celulares corresponde a 59% dos acessos à internet, de acordo com o relatório *A economia móvel: América Latina 2017*, da GSMA Intelligence. No Brasil não acontece diferente. O uso do celular com acesso à internet aumentou consideravelmente nos últimos anos; de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em dezembro de 2015, o uso do celular se consolidou como o principal meio para acessar a internet no Brasil. No ano de 2014, 57,5% da população de 10 anos ou mais de idade acessaram a internet, o que resulta em 102,1 milhões de pessoas; no grupo formado por jovens de 18 e 19 anos, o acesso correspondeu a 82,9%. Em todos os grupos de faixa etária entre 10 a 49 anos de idade o uso da internet ultrapassou 50%, como mostra a pesquisa. Além disso, em 2014, 92,1% dos domicílios brasileiros acessaram a internet por meio do celular.

A Opus Software, uma empresa de desenvolvimento de *softwares*, também realizou uma pesquisa, divulgada em 2016, e concluiu que o número de acessos em banda larga móvel supera o de banda fixa. Em 2015, o Brasil contabilizou 191,8 milhões de acessos utilizando banda larga móvel e 25,4 milhões em banda larga fixa. No segundo trimestre de 2015, o número de brasileiros que usam celular para acessar a internet ultrapassou a marca de 72 milhões, representando um aumento de 23,5% em relação ao trimestre anterior. No ano de 2015, 88% dos brasileiros que possuem celular usavam o aparelho para trocar mensagens.

Os dados apontam que o uso do celular faz parte do cotidiano da sociedade. As escolas, os *espaçostempos* de formação fazem parte desse cotidiano e as inúmeras iniciativas para normatizar esses usos, como vimos aqui, são indícios de que esses usos têm provocado tensões nesses contextos, o que justifica a relevância do estudo em que pude observar o funcionamento das turmas na instituição pesquisada e realizar entrevistas com as(os) professoras(es).

## 2.1 Delineando a pesquisa

A pesquisa empírica foi desenvolvida com a utilização de técnicas de pesquisa e análise qualitativas que repousam sobre a presença humana e a capacidade de empatia e inteligência indutiva. São métodos e técnicas apropriados pelas ciências humanas que, segundo Holanda (2006), organizam a pesquisa de forma a explicitar e analisar os fenômenos humanos e sociais, assumindo as suas especificidades, com a compreensão de que eles não são passíveis de serem medidos, quantificados. São singulares, possuem características dos “fatos humanos” (HOLANDA, 2006). Dessa maneira, o estudo desses fatos se realiza por meio de (HOLLANDA, 2006).

Nesse sentido, emerge o entendimento de que a pesquisa qualitativa não prescinde definitivamente dos dados quantitativos, mas estes estão inter-relacionados com os qualitativos, pois as análises dos dados são feitas a partir de valores e referências do pesquisador (SILVA et al., 2010, p. 3). Trata-se de um tipo de pesquisa orientada para o objetivo de apreender os significados desses dados em um contexto investigativo específico, sem a pretensão de produzir grandes generalizações. Para isso, lança mão de uma ampla variedade de técnicas que possam contribuir para a elaboração de interpretações possíveis sobre os fenômenos estudados.

O *locus* escolhido para a realização do estudo é um instituto de educação que oferece o Ensino Médio na modalidade Curso Normal e está localizado num bairro periférico do município do Rio de Janeiro. A instituição está em zona urbana, possui acesso à internet com laboratório de informática, biblioteca, cozinha, laboratório de ciências. Conta, ainda, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>6</sup>, com 616 matrículas no Ensino Médio e 1.589 matrículas no Curso Normal/Magistério. A maioria dos estudantes, por ser nível médio, tem idade entre 14 e 18 anos e é do gênero feminino.

Geograficamente, a região em que a instituição está instalada já foi classificada como zona rural; no entanto, atualmente o bairro apresenta características marcadamente urbanas. Apesar da grande distância em relação ao centro da cidade, o bairro conta com um centro comercial e de serviços expressivo, além de uma população bastante diversificada economicamente.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em: 26 set. 2017.

Na instituição, o uso dos dispositivos móveis é uma realidade, inclusive para os estudantes (futuros professores e usuários dos meios de conversação). A instituição não está alheia a essa realidade e, de diferentes formas, cria estratégias para lidar com as situações que decorrem dela. São estratégias que resultam e produzem significações sobre os usos dos dispositivos móveis nos processos formativos dentro da instituição. É a problematização dessas significações que o estudo se propõe a realizar, assumindo que elas se dão em *espaçostempos* de produção cultural.

Para a construção do material empírico, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de campo. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores voluntários que se dispuseram a contribuir para o estudo.

A opção pela entrevista semiestruturada ocorreu porque, a meu ver, ela possibilita um contato mais dialógico com o entrevistado, em que a relação entre entrevistador e entrevistado não é hierárquica. Esse tipo de entrevista foi possível após um período de acompanhamento das turmas e o estabelecimento de contato com os professores que possibilitou a criação de laços de confiança que foram importantes para a fluidez das entrevistas.

Algumas questões foram listadas e constituíram um roteiro inicial e aberto, o que possibilitou a inclusão, ao longo das entrevistas, de outras questões foram sendo levantadas; muitas vezes surgiram assuntos que eu não estava esperando, mas que contribuíram para o enriquecimento do estudo. O momento da entrevista foi considerado um espaço interativo, dialógico e permeado por significados que foram coconstruídos, por causa de um vínculo estabelecido e também construído de fundamental importância (MADUREIRA; BRANCO, 2001, p. 72). Esse processo interativo foi permeado por processos de troca e interlocução, um processo de interação intencional, mas marcado pela dimensão dialógica (LOPES DE OLIVEIRA; BARCINSKI, 2006), em que a entrevista é utilizada como “uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas, [ou ainda, como] uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades” (GASKELL, 2002, p. 73-74).

Por sua vez, a observação participante teve como objetivo perceber como os estudantes e professores usam o celular nos diferentes espaços-tempos da instituição. Segundo Angrosino (2009, p. 34), a observação participante não se configura como um método, mas como “um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida”.

Além disso, na intenção de entender os significados culturais do grupo participante da

investigação e tendo uma proposta de pesquisa de cunho etnográfico que implica uma postura aberta e flexível da pesquisadora, é coerente com a perspectiva teórica assumida no estudo e favoreceu a interlocução com os atores escolares que estão envolvidos em um processo que pretendeu ser coletivo, múltiplo e dinâmico (SILVA et al., 2010).

André (1997) afirma que a pesquisa etnográfica revela paisagens que se tecem no cotidiano pedagógico da escola, da sala de aula e das interações de professores e estudantes e que nos ajudam a compreender o universo educacional no macro e no microcontexto social, cultural e histórico em que ela acontece. Essa compreensão se dá porque a pesquisa etnográfica enfoca o que ainda não está visível e dizível na cultura escolar como um todo, na sala de aula e nas interações interpessoais reveladas nos cantos físicos e subjetivos do cotidiano escolar.

O diário de campo também foi um instrumento importante nas minhas incursões; nele registrei as impressões, interpretações e ressignificações produzidas durante o estudo. De acordo com Falkembach (1987, p. 22),

o diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e, ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho.

Os registros do diário de campo trouxeram a dinâmica das práticas cotidianas dos professores e estudantes, mas todas as análises possuem minhas impressões às interpretações que produzi ao longo da pesquisa. São significados contingentes e provisórios que constituem o processo de construção do estudo, implicados em processos de negociação de sentidos. Também as falas dos entrevistados não devem ser analisadas como dados passíveis de serem coletados. Elas foram produzidas em contextos interativos contingentes, fruto de interpretações, também contingentes, produzidas pelos atores sociais e suas relações com o mundo e com os outros, que são sempre incompletas.

Os movimentos dos estudantes e professores ao usar os dispositivos móveis e a prática pedagógica são assumidos como práticas discursivas, uma concepção que assumo com base nas contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010), para quem discurso é prática articulatória que constitui realidade<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010) desenvolvem a Teoria do Discurso assumindo uma perspectiva pós-estruturalista e pós-fundacionalista em que o discurso é concebido como conjunto sistemático de relações que conferem significado aos fenômenos sociais. Uma formação discursiva é, nessa perspectiva, resultado de práticas articulatórias nas disputas por significação. Para os autores, toda configuração social é significativa, e

Com essa perspectiva discursiva, observar as práticas cotidianas dos sujeitos permitiu atentar para as ações que produzem novas práticas, práticas híbridas que se afirmam a partir de negociações entre os sujeitos que estão imersos na relação da tecnologia com o cotidiano escolar e em circulação em diferentes *espaçotempos* de produção do conhecimento; por conseguinte, de produção de currículo, na perspectiva defendida por Macedo (2003; 2006; 2008).

Dessa forma, os sentidos dados às observações, às anotações registradas no diário de campo e às entrevistas também “são móveis, circulantes, fluxos estancados na localidade, negociados, mas não fixados de forma absoluta” (FRANGELLA, 2011, p. 5). Assim como os processos de negociação acontecem no contexto investigado, a interpretação também é marcada pelas suas significações pessoais. Por isso, a postura ética e aberta do pesquisador é tão importante (TURA, 2009).

## 2.2 As incursões no campo de pesquisa

O primeiro contato com a instituição se deu por meio de uma professora, após troca de *emails* em que apresentei o meu projeto, seus objetivos e forneci as informações institucionais necessárias. Após esses contatos iniciais, foi agendada uma reunião com a diretora da instituição. Entretanto, só consegui ser atendida depois do terceiro agendamento, em função de imprevistos enfrentados pela diretora.

Na primeira reunião, conversei sobre a pesquisa, apresentei meu projeto e entreguei a carta de apresentação elaborada por minha orientadora. Fui informada então de que ainda era necessária uma autorização da direção geral e que eu não poderia usar o nome da instituição na pesquisa, pois anteriormente a postura de alguns pesquisadores desagradou à instituição. Eles “fizeram besteiras” com os dados, de acordo com a diretora.

Na ocasião, a diretora me passou seu contato pelo aplicativo WhatsApp Messenger. Pelo aplicativo ela confirmou que não era possível a identificação da instituição no texto da pesquisa e que eu deveria retornar à instituição para montarmos um cronograma de entrevistas que seriam feitas na sala da direção, onde os professores poderiam conversar comigo.

No dia seguinte, conversando com ela, obtive algumas informações que considero

---

na Teoria do Discurso este assume a dimensão de categoria analítica que possibilita investigar os mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e como eles conferem orientação aos fenômenos sociais. Suas contribuições formuladas no âmbito da teoria política têm sido produtivas em investigações produzidas no campo do currículo.

pertinentes. Há 64 turmas no instituto, entre elas 41 turmas de formação de professores em nível médio normal, com 17 turmas de primeira série, 14 turmas de segunda série, 10 turmas de terceira série e as outras 19 de formação geral. A diretora afirmou que faz uso do celular para estabelecer comunicação com os professores e estudantes, especificamente usando o aplicativo WhatsApp, que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. O WhatsApp usa o mesmo plano de dados de internet que outros aplicativos no celular, então não há custo para enviar mensagens e ficar em contato com outros usuários que possuem o aplicativo. Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos entre si e enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio.

A diretora também afirmou que estabelece grupos dos professores nesse aplicativo, fazendo um “pré-conselho de classe”, que chama de “pré-COCs virtuais”. Dessa forma, discutem sobre cada estudante *online* e, quando chegam ao presencial, é mais rápido e a reunião é mais proveitosa, de acordo com ela. Também possui grupos com os estudantes para informes, mas que estabelece a regra de que final de semana não pode conversar no grupo, pois são dias de descanso. De acordo com ela, os estudantes ligavam, mandavam mensagens durante a madrugada, não esperavam que ela respondesse e começavam a fazer ligações para chamar a atenção, tratavam-na como uma “colega”, mandando vídeos e fotos, e rompiam o limite e o respeito construídos na instituição. Dessa forma, ela estabeleceu regras e normas para que a relação com os estudantes continuasse *online* e presencial. Percebi uma denúncia dos problemas que o (ab)uso do celular pode trazer se não for aliado a uma relação respeitosa, e que no ambiente escolar regras são necessárias, até mesmo por meio *online*.

Por outro lado, as redes sociais permitem outra maneira de participar da sociedade; nesse caso, os professores vivenciam um mundo instantâneo, com troca de informações a cada instante, convivendo com grande volume de informações e de produção do conhecimento. As redes sociais intensificam as interações sociais na vida contemporânea. No entanto, mais do que um artefato facilitador dessa interação, como meio que facilita essa interação, os aportes com que opero me autorizam a pensar que elas transformam as formas de significar o mundo, constituem as práticas enunciativas, são produtoras de cultura, entendida como processo ininterrupto de produção de sentidos, como prática que envolve relações de poder e que produz identidades sociais (MACEDO, 2006).

Ao relatar os usos que faz do celular para administrar a instituição, a diretora admite sua inserção nesse processo e expressa formas pelas quais “novos” sentidos são negociados com sentidos articulados no âmbito de uma forma instituída de conceber o funcionamento da instituição. Os “COCs virtuais” são um exemplo desses hibridismos.

Segundo ela, o celular também pode ser usado nos projetos educacionais; os professores podem sugerir aos estudantes tarefas que utilizem dispositivos móveis, como fotografar alguns lugares e pesquisar conteúdos, mas a diretora afirma que poucos professores empregam o celular nos projetos, como permite a Lei Estadual nº 5.222 do Estado do Rio de Janeiro, citada na introdução. E menciona um coordenador de turno que faz um projeto em que realiza gincanas via Facebook, que é uma rede que possibilita o compartilhamento de vídeos, fotos, textos e áudio, além de permitir a formação de grupos e páginas com finalidades comerciais e de lazer; essa rede possibilita que os usuários comentem e reajam – as opções de reações são: "curti", "amei", "haha", "uau", "triste" e "grr" – ao conteúdo publicado. Esse professor não tem disciplina específica e fica responsável por “temas transversais”. Essas gincanas incluem dança e produção de vídeos, em que a turma escolhe o tema e o professor que irá orientar o trabalho apresenta o resultado no final do bimestre, em momentos de culminância, uma festa, que eles chamam de “resenha”. Essas produções feitas pelo celular no instituto são publicadas no Facebook e as publicações que obtiverem mais curtidas e comentários ganham certa pontuação para a gincana geral. Todo o envolvimento na gincana vale carga horária para os estudantes.

Em sala de aula, é proibida a utilização se não for coordenada pelo(a) professor(a). Então os estudantes devem manter o celular no silencioso e, caso recebam alguma ligação dos pais, devem pedir licença para ao professor para atender fora da sala de aula, como informa a diretora.

Sem fazer referência às leis que proíbem o uso do celular na sala de aula, a diretora afirma que o uso não é permitido por já terem ocorrido casos de “cola” durante provas e testes que ocasionaram nota zero na avaliação. Também informou que já houve caso de vídeos e fotos de professores tirados durante as aulas e que foram publicados nas redes sociais. No entanto, ela reconhece que alguns estudantes fazem uso do celular sem autorização, burlando a proibição. Por isso, acredito que é necessário pensar a formação, que está em meio a um fluxo constante de sentidos, que significam o uso do celular, e o professor que utiliza esse dispositivo. Sem a pretensão de estabelecer padrões, julgo que é possível pensar a formação assumindo um viés cultural, o que implica atuar potencializando as fissuras constituintes das relações de poder, explicitando-as e repensando os fundamentos que as ordenam.

Outro dado importante é que, na primeira série, é oferecida a disciplina Integração das Mídias e Novas Tecnologias, ministrada por docentes com formação em Pedagogia. Nessa disciplina, de acordo com a diretora, os estudantes aprendem a lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) em sala de aula. Essa informação me motivou a incluir, entre

os entrevistados, os professores dessa disciplina e acompanhar as aulas, pensando na experiência da/na escola, sendo este um espaço de articulação, um espaço de enunciação de diferentes culturas, um espaço que precisa valorizar a inter-relação e a intertextualidade entre as culturas que se processam no interior de um sistema baseado em relações de poder (TURA, 2002).

### **2.3 Controlando o incontrolável: as tecnologias digitais na sala de aula**

Nos primeiros contatos com a direção, mencionados anteriormente, apresentei-me, esclareci meus objetivos de pesquisa e, após algumas idas à instituição, consegui ter o quadro de horários da disciplina IMNT junto à assistente da direção, que me informou os horários e as turmas de quatro professores; ao longo do período de observação, consegui o horário de todas as turmas da disciplina (Anexo A), por meio de professores e coordenadores, o que me possibilitou novas fontes de informação e de observação e novas possibilidades de interlocutores (ALVES-MAZZOTTI, 2003). A partir de interações, do contato com os atores da escola, das observações e posteriormente das entrevistas, a pesquisa foi se estruturando articulada aos aportes teóricos e metodológicos.

Assim, a pesquisa foi reconfigurada; não se tratava mais de realizar entrevistas com professores de diversas disciplinas. Passei a acompanhar as aulas da disciplina Integração das Mídias e Novas Tecnologias e, com base no acompanhamento, realizei entrevistas com seus professores. Os nomes dos entrevistados citados são fictícios. A pesquisa de campo aconteceu no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2017.

Aqui retomo meu objetivo, que é investigar como sentidos atribuídos aos usos de dispositivos móveis na sala de aula pelos docentes formadores de professores orientam as formas pelas quais as tecnologias digitais são incorporadas aos processos de formação dos futuros profissionais. Com as entrevistas, busquei entender como os professores estavam se apropriando, pensando e atribuindo sentidos aos usos das tecnologias digitais na sala de aula e como se apropriam desses sentidos para pensar a formação dos futuros professores, para alcançar o objetivo da pesquisa. Além disso, durante o acompanhamento das turmas, as observações trazidas aqui em forma de diário de campo suscitaram questões, e com isso também coloco algumas das observações das práticas dos professores neste trabalho.

Ao todo, na instituição, são 18 turmas dessa disciplina sob responsabilidade de nove docentes diferentes. Seis professores foram acompanhados e entrevistados, totalizando 15

turmas diferentes; três turmas não foram acompanhadas, pois uma professora estava de licença médica e por isso não havia aula, e os horários das duas restantes coincidiam com os de outras turmas.

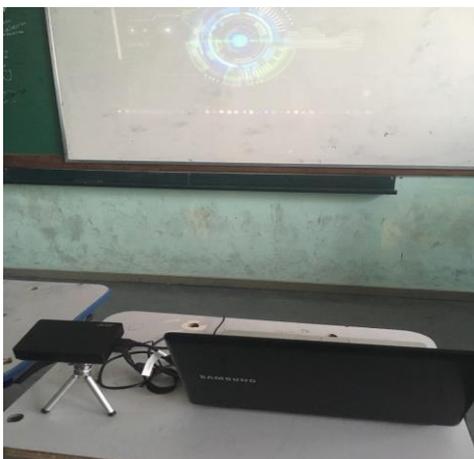
Todos os seis professores são pedagogos; por isso são habilitados a ministrar qualquer disciplina pedagógica, como afirmam. Cinco professoras não possuem especialização nessa área e não fizeram qualquer curso relacionado com o tema da disciplina; possuem outras pós-graduações, mas o professor Milton está cursando Sistema da Informação a distância para contribuir ainda mais com a disciplina, segundo ele, que é professor de seis turmas e possui algumas especializações na área.

Minha expectativa era de que poderia encontrar, no acompanhamento dessa disciplina, aulas inovadoras e com propostas pedagógicas dinâmicas, em que poderia vivenciar como professores empregam as tecnologias digitais em sala de aula, a fim de ensinar aos novos professores esse tipo de utilização. Entretanto, ao longo da pesquisa de campo, percebi que novas/outras opções eram feitas pelos professores, de acordo com a estrutura física da instituição, formação, entendimento de currículo e planejamento de cada um deles.

A instituição não possui equipamentos tecnológicos; tem um laboratório de informática, mas não é usado para a disciplina, pois alguns computadores não funcionam e o acesso à internet é precário. Os professores sempre comentam essa situação; a maioria deles diz que, se pudessem dar as aulas no laboratório, seria mais fácil dar exemplos e manter a aula dinâmica.

O professor Milton leva para a aula seu *notebook*, seu próprio *datashow* (aparelho para projeção) e seu celular com 3G e pacote de operadora telefônica o qual consegue rotear para até oito celulares; dessa maneira, estabelece a aula e as atividades com os estudantes. Ele é o único professor que tem esse tipo de equipamento e em todas as aulas faz uso dele. As outras professoras não possuem equipamentos além dos próprios celulares; algumas utilizam seus aparelhos para compartilhar com os estudantes, via WhatsApp ou Bluetooth, textos relacionados à disciplina. Outras escrevem os textos no quadro e realizam debate.

Figura 2 - *Notebook* e *datashow* com imagem projetada no quadro branco, utilizados pelo professor Milton



Fonte: A autora, 2018.

Figura 3 - *Notebook* e *datashow* utilizados pelo professor Milton



Fonte: A autora, 2018.

Não nos cabe afirmar quais são os comportamentos certos ou errados ou dizer como os professores deveriam atuar; entendemos a escola como um ambiente de interação, mas não como um contexto natural em que as pessoas podem fazer o que desejam. Há regras e procedimentos que precisam ser entendidos e construídos por aqueles que a frequentam. Essas regras ora explicitamente estabelecidas, ora tácitas, definem o contexto (LOPES; MACEDO, 2011, p. 149). Esse sistema de regras foi percebido desde o momento de minha entrada (com resistência) na instituição até as observações em sala, na relação entre pesquisador e turma, turma e professor, professor e direção etc.

Dentre as regras, percebi o quanto a valorização do uniforme escolar “impecável” é nítida desde a entrada pelos portões da escola, com a conferida do porteiro, até a sala de aula. A todo momento os professores falam de como devem ser a roupa e o comportamento dos

estudantes, pois serão professores. Nota-se um esforço pela excelente aparência e pelo excelente comportamento, com o intuito de instruir os estudantes a ser bons professores no futuro, como se existisse uma identidade docente estabelecida e que precisa ser seguida.

Quando os estudantes se comportam mal, os professores dizem “você será professora(es), precisa se comportar melhor!”, ou “ser professor exige que você seja um exemplo de pessoa”. Há a permanência da ideia de sujeito associada a uma identidade própria e plena, como se a identidade fosse “um bem, um objeto positivo que se possui” (BURITY, 1998, p. 2).

No entanto, Hall (2006, p. 13) afirma que

a identidade plenamente unificada, completa, segura, coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Nessa perspectiva, o “eu” é inevitavelmente performativo (HALL, 2000); não existe como identidade pura, única, imutável. Hall assume uma postura desconstrutiva para colocar o conceito de identidade “sob-rasura”, entendendo que a forma original (fixa) já não é suficiente para dar conta da compreensão dos fenômenos sociais. No entanto, o autor não propõe o total abandono do conceito; propõe pensá-lo abandonando a ideia de essência e de fixidez para pensá-lo de uma perspectiva de construção discursiva. E, como construção discursiva, a identidade não tem existência em si; ela se constitui de forma relacional. Ela emerge

de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. [...] Nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2006, p. 39).

Com isso, assumo que não há uma identidade fixa e rígida do professor e que seria também uma ilusão tentar ensinar ou instruir aos estudantes possíveis identidade e características do professor. Penso que o professor é formado por processos de identificação sempre discursivos, relacionais e contingentes, que seu papel precisa assumir.

O conceito de identificação rompe com a ideia de identidades puras e/ou fixas como sugere a existência de uma identidade cultural única e/ou coletiva, que garanta um pertencimento cultural que se sobreponha a todas as diferenças. Por outro lado, ele possibilita continuar operando com a ideia de identidade assumindo a fragmentação e a ambivalência que caracterizam os fenômenos sociais. “O sujeito é um precipitado de práticas identificatórias, a identidade é um momento instável da prática da identificação” (BURITY, 1998, p. 3).

A identificação é condicional e alojada na contingência; estando assegurada, não anula

a diferença. Ao contrário, a questão da identidade é marcada pela diferença, em que as diferentes identidades são construídas e negociadas incessantemente e sempre atravessadas pelas diferenças que as interpelam, que as antagonizam na produção (MONTE, 2012).

Trata-se de “um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção” (HALL, 2000, p. 106). Dessa forma, sempre haverá uma falta, nunca havendo um completo fechamento, porque, sendo relacionais, as identidades também se constituem por aquilo que não são, pelo que foi excluído.

No entendimento de Lopes (2013, p. 8),

somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada.

Na educação, a ideia de sujeito centrado, autoconsciente e fundamento de toda a ação social permanece muito presente. Isso não significa que a crise identitária não se configure como um problema para o campo; pelo contrário. Em contrapartida, nas alternativas de enfrentamento dela é possível estabelecer associações com aquilo que Burity (1998) identifica como voluntarismo autonomista da concepção moderna de sujeito por meio da categoria de identidade, seja assumindo definitivamente a fratura do sujeito de classe, seja tomando a afirmação de identidades como uma forma de negar os valores universalistas. Em ambos os casos se contrapondo a um discurso emancipatório que, associado ao modelo de análise marxista, busca afirmar a ideia de um sujeito universal, capaz de “dar conta da pluralidade interna de posições, lugares e formas da ação coletiva” (BURITY, 1998, p. 1).

Essas reflexões produzem implicações no campo do currículo, pois expressam a ideia de um sujeito centrado, possuidor de uma identidade fixa; com isso, contribuem para desestabilizar “projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no estudante ou operar com uma identidade docente preestabelecida” (LOPES, 2013, p. 18). E, na mesma lógica, também são abalados “os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social” (LOPES, 2013, p. 18).

Ao problematizar essas noções, o próprio entendimento sobre o que é e como o conhecimento se produz é colocado em questão. Além disso, durante esse processo, fui informada de que o celular (especificamente) é proibido em sala de aula e que os estudantes só podem atender uma ligação caso seja de seus responsáveis, como falei antes. Se os professores planejarem a utilização do celular para alguma atividade pedagógica em sala, é necessário que façam um projeto, encaminhem à coordenação e à direção para obter

autorização para o uso. Entretanto, há escapes nessas normas, pois os professores em alguns momentos das aulas permitem o uso do celular para leitura de textos e pesquisas, por exemplo. Falaremos sobre isso em breve. A escola segue o *currículo mínimo* elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC- RJ).

A disciplina Integração das Mídias e Novas Tecnologias (IMNT) faz parte do currículo do Curso Normal das escolas estaduais do Rio de Janeiro desde o ano letivo de 2013, quando o Curso Normal voltou a ser organizado em três anos letivos. Ou seja, trata-se de uma experiência recente de implementação de uma educação para as mídias, voltada para a formação inicial de professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (VIVAS, 2016, p. 160).

Esse currículo é entendido como uma orientação pedagógica – questionamos esse modelo clássico de planejamento do currículo, como regras que buscam definir o que pode (LOPES; MACEDO, 2011, p. 66) e o que deve ser feito – que estabelece as habilidades e competências a serem desenvolvidas, sugestões de atividades, livros, filmes, artigos, vídeos, *sites*, *softwares* que podem ser utilizados, trata de interdisciplinaridade e a avaliação. Há um currículo para cada bimestre. No primeiro bimestre, o eixo temático é: As mídias e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) na sociedade, na vida e na escola, com foco em rádio/TV/vídeo/fotografia/internet; no segundo bimestre, o eixo temático é: Práticas pedagógicas e mídias digitais, com foco em jogos e programas educativos; no terceiro bimestre, o eixo temático é: internet, comunicação e aprendizado, com foco em *blogs* e redes sociais; no quarto bimestre, o eixo temático é: Educação contemporânea, com foco em Educação a Distância.

Este Currículo Mínimo, voltado para as novas tecnologias no Curso Normal, além de tudo o que já mencionamos, considera o avanço das ferramentas pedagógicas em contexto educacional. Dessa maneira, as tecnologias que estão ao nosso alcance devem ser tratadas como instrumentos excelentes para promover o aprendizado de forma contextualizada, criativa e eficiente. Para isso, faz-se necessário que o professor lide bem com tais recursos, a fim de promover aulas mais atrativas para os seus alunos, em que exista interação, imagens, sons, vídeos, fotografias, mensagens, jogos, programas, dentre outros. É evidente que o uso desses recursos deve estar muito bem organizado e planejado (SEEDUC-RJ, 2013, p. 4).

A ideia sustentada é de que é possível controlar a atividade de professores e de estudantes para garantir a eficiência educacional com base no controle de metas, atividades e resultados (LOPES, 2004, p. 104). E instrumentalizar o ensino.

Concordando com Ball (1992) e o ciclo de políticas proposto por ele, considero a Secretaria de Educação – SEEDUC-RJ – como contexto de influência à política. Seriam, então, as coordenadorias regionais de educação, que são responsáveis pela elaboração e difusão dos textos, o contexto da produção de textos. A instituição escolar seria o contexto da

prática. Porém “tais definições, em si, já consistem em violência para com formas outras e interessantes de interpretar a política em questão” (RODRIGUES; COSTA, 2016, p, 113).

O desenvolvimento dessa política curricular, entretanto, nunca é efetivado sem sofrer traduções contextuais e transformações nas mais distintas oportunidades, identificações e subjetivações na política (RODRIGUES; COSTA, 2016, p, 113).

Acompanhei o terceiro e quarto bimestres. Durante a observação, realizei entrevistas com os professores; foram feitas de forma semiestruturada, com algumas questões que me mobilizavam, mas, quando necessário, outros questionamentos foram feitos ao longo da conversa estabelecida. As perguntas foram as seguintes:

- 1- Nome?
- 2- Idade?
- 3- Em qual turma leciona?
- 4- Qual a sua formação?
- 5- Você permite o uso do celular em sala de aula?
- 6- Como pensa o uso do celular na sala de aula? Ele atrapalha ou pode contribuir com o seu trabalho? De que forma?
- 7- Você acha possível incorporar o celular às atividades pedagógicas?
- 8- Qual a sua experiência com as tecnologias? Fez algum curso de formação continuada?
- 9- Como você avalia o comportamento dos jovens em relação ao uso de tecnologias, em especial do celular?

Foi interessante o processo de entrevista, pois na maioria das vezes as conversas eram estabelecidas a partir de questionamentos sobre o processo seletivo para mestrado ou sobre o motivo da minha presença em sala; quando me apresentava ao professor para verificar se poderia acompanhar a aula, alguns me tratavam de formas distintas, como Alves-Mazzotti (2003) afirma: ora como estagiária, ora como psicóloga, ora como autoridade intelectual; muitas vezes, como já há uma pessoa autorizada na função de professor, aparecia como fiscal e avaliadora do trabalho docente (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 220) e do comportamento dos estudantes.

Quando estabeleci os horários com a assistente da direção, ela me informou que era para eu voltar na semana seguinte, para que os professores fossem informados da minha presença em suas aulas. A primeira aula que acompanhei foi da professora Léia, que tem 37 anos, é pedagoga, tem especialização em gestão integrada em Educação e cursa

especialização em Psicopedagogia. Quando cheguei à sala, ela não sabia que eu iria acompanhar as aulas, disse que não foi informada; os outros professores também não sabiam. Eu me apresentei, conversamos e fui bem recebida por ela. Ela me apresentou para as quatro turmas que acompanhei como mestranda, explicou a minha pesquisa para a turma e disse que futuramente os estudantes também estariam no meu lugar. Quando a turma começou a ficar agitada, ela disse “Gente, olhem o comportamento de vocês, o que a nossa amiga, que está observando vai pensar? Ela vai anotar sobre a aula. Atenção aí!”. Isso, assim como outros momentos, me mostrou que minha presença em sala modificava toda a dinâmica da aula; embora a professora mantivesse o planejamento, servia para assegurar o controle dela sobre o comportamento dos estudantes.

Em relação ao uso dos dispositivos móveis, ela me afirmou que seria contraditório com o assunto da disciplina proibir totalmente o uso em sala de aula. Com isso, no primeiro e segundo bimestres ela abordou a conscientização do uso do celular em sala de aula, que, segundo ela, era utilizado escondido durante as aulas, e os estudantes na maioria das vezes acessam as redes sociais. Então, a partir do terceiro trimestre, estava permitindo o uso do celular, mas um “uso direcionado”, com “atividades direcionadas”, segundo ela.

Ela compartilhava textos e *slides* do conteúdo da disciplina via WhatsApp com a representante de turma, que compartilhava com os demais alunos. E os estudantes podiam usar o celular para a leitura desses textos. Ela também oferecia as folhas para que fizessem fotocópias. Embora houvesse uma “tentativa árdua de utilização do celular para tornar a aula mais dinâmica e mais interessante para os estudantes”, segundo Léia, ela ainda fiscalizava o caderno dos estudantes, dando visto e bonificando os estudantes com pontos extras na disciplina caso eles tivessem as folhas coladas no caderno ou a cópia manuscrita delas. Segundo ela, isso assegura que os estudantes tenham o conteúdo no caderno; assim, não podem dizer que ela não ensinou. Em todas as turmas que leciona, o sistema é o mesmo. Ela afirma que tem como incorporar o celular às atividades pedagógicas, e que faz dessa forma, mas diz que antes precisa ter um

*trabalho de conscientização com os estudantes, porque se não eles utilizam livremente, se distraem nas redes sociais e aí não conseguem acompanhar a aula e pegar os conteúdos, porque se distraem muito; se não houver um trabalho de conscientização não é possível trabalhar com o celular (Professora Léia).*

Ou seja, o uso do celular é permitido, mas é controlado; o uso que fazem do dispositivo limita-se à leitura dos textos e slides. O máximo que acontece fora disso é quando o estudante pesquisa alguma palavra que não entendeu ou algo sobre o conteúdo no Google e compartilha com a turma. Além das leituras, a professora também faz debates, e em uma aula

passou vídeos e mostrou *blogs*. Entretanto, a escola não possui material tecnológico digital nem dispositivos móveis, não tem *datashow* e *notebooks*, por exemplo. Então, todo o material que os professores utilizam é levado por eles. Essa é uma reclamação de todos os docentes, exceto a professora Araci, que afirma:

*Não utilizo nada de material tecnológico, porque não sei usar direito, e também acaba distraindo muito os estudantes, só agora estou aprendendo a usar o Zap (abreviação para WhatsApp Messenger) e os estudantes me ajudam muitas vezes, porque não sei nem usar nem aqueles emojis (imagens/ideogramas que transmitem a ideia de uma palavra ou frase), fiz até um trabalho com eles no terceiro bimestre, em que pedi para eles construírem frases utilizando somente emojis e aí aprendi um pouco mais, só que a tecnologia passa longe de mim (Professora Araci).*

A professora Araci é pedagoga, tem 57 anos; leciona apenas para uma turma, estava de licença por problemas de saúde e quando voltou à instituição ficou com disciplinas distintas, incluindo a IMNT. Ela me apresentou para a turma como uma estagiária; expliquei quais eram meus objetivos ali e ela disse: “Se você vai observar, então é um estágio, mesma coisa”; em suas aulas, utiliza textos impressos, escreve no quadro e faz debates com os estudantes sobre os temas abordados. Ela permite o uso livre do celular, principalmente para ouvir músicas enquanto copiam. De acordo com ela, “podem utilizar à vontade, mas precisam copiar e participar da discussão do conteúdo, se eles estão quietos copiando não importa se utilizam o celular, porque não tem como evitar, todos usam mesmo, até escondido”. Quando fui pedir para entrevistá-la e gravar a conversa, ela perguntou o que eu queria saber, disse que só depois de saber o que eu queria conversar é que deixaria gravar; fui perguntando e conversando com ela a partir de minhas questões, e quando acabamos de conversar ela disse: “Era só isso? Eu fico logo blindada porque já dei entrevistas e o povo fala o que quer depois”; como já havíamos conversado, não insisti sobre a gravação, anotei tudo após a conversa.

Não podemos afirmar que a idade determina seu comportamento perante os dispositivos móveis, assim como alguns autores distinguem entre nativos e imigrantes digitais. A concepção teórica que buscamos com base nas leituras dos estudos culturais de Bhabha (1998), diferentemente dessas perspectivas, entende que não podemos denominar e conceituar a cultura jovem como fixa e limitada. Não há fixação da cultura jovem, pois consideramos que todos os sujeitos estão inseridos no mesmo *espaçotempo*, fazem parte desse movimento contemporâneo e estão nesse fluxo global que se mantém em constante movimento e transformação. Segundo Bauman (2005, p. 35), “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando seus próprios recursos e ferramentas”.

Nessa perspectiva, se identificarmos os jovens apenas como pertencentes a uma cultura de nativos digitais, aqueles característicos das zonas rurais ou aqueles que não têm acesso a computador e a dispositivos móveis, por exemplo, são excluídos desse movimento. Ou seja, a partir do momento em que acreditamos que a cultura é híbrida e ambivalente, na qual todos os sujeitos estão inseridos e produzem cultura e que há um movimento nos fluxos globais em que a cultura é contingencial e está em constante transformação, podemos entender os jovens como produtores de cultura; são produtores não por utilizarem os dispositivos móveis, por pertencerem à cultura e fazerem parte do cotidiano deles; a partir dos referenciais teóricos, entendemos que os jovens produzem cultura, pois não fixamos e adjetivamos o que ela é; a cultura – como um processo de significação e enunciação – é entendida como uma prática híbrida que os sujeitos híbridos produzem, num processo que é performático e não fixado.

O professor Milton tem 41 anos, é pedagogo, possui especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar; Educação Tecnológica; Planejamento, implementação e gestão da Educação a Distância; Educação Especial; atualmente faz graduação em sistemas de informação. Ele utiliza *notebook* e *datashow* e tem um pacote de dados de sua operadora de celular que permite o uso do 3G para compartilhar o acesso com até oito celulares. Desta forma ele estabelece sua aula: todos os dias o conteúdo é exposto em *slides* por meio do *datashow* e os estudantes copiam, compartilha via WhatsApp os textos e *slides* discutidos na disciplina; passa filmes e vídeos para exemplificar o conteúdo. Quando o assunto foi *blogs*, fez uma atividade de criação de *blogs* com diversos. Enquanto ele criava o *blog* no *notebook*, os estudantes faziam juntos pelo celular, assim aprendiam e depois puderam dar continuidade aos conteúdos do *blog*, finalizando e estabelecendo a avaliação do bimestre. Na escola, a avaliação consiste em prova (valendo seis pontos) e trabalhos, testes ou participação em sala (valendo quatro pontos).

Esse professor permite o uso do celular em sala de aula, mas sempre reforça que é necessário ter os conteúdos para a prova. De acordo com ele,

*o celular é uma tecnologia que pode ser aproveitada de muitas formas na sala de aula. Tem uma infinidade de aplicativos que podemos usar em benefício dos estudantes. Cabe ao professor pesquisar as ferramentas e aproveitar da melhor forma possível o seu uso. Pelo celular desenvolvo muitas atividades com os estudantes, como criação de blogs, de pequenas videoaulas, perguntas e respostas, produção de textos, indicação de cursos online e as potencialidades e funcionalidades de alguns aplicativos, como, por exemplo, realidade aumentada. Tem como incorporar o celular às atividades, mas depende da criatividade do professor (Professor Milton).*

Quando os estudantes transitam pelos diversos *espaçotempos*, na sala de aula convencional ou na interação com os dispositivos móveis, ocupam lugares diversos e instáveis em relação ao processo de ensino-aprendizagem; por isso, não podemos afirmar que professores não são de um tempo tecnológico e que os estudantes, sim, são de uma geração tecnológica (ROSÁRIO, 2013).

Nesse contexto, os sujeitos constituem a produção cultural a qual é marcada por atribuição de significados. O currículo passa a ser, “como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

Quando os professores ressignificam de modos distintos o documento com os conteúdos preestabelecidos para cada bimestre, utilizando outros materiais ou abordando de outras formas as avaliações, por exemplo, eles estão produzindo cultura, não estão somente reproduzindo sentidos, porque esses sentidos são reapropriados de forma contingencial, fugindo do controle da direção, da coordenação ou até mesmo dos próprios professores, porque muitas vezes as atividades saem de formas distintas de como planejaram, como a professora Léia afirma:

*A gente propõe algo diferente pra eles, passa pelo celular a leitura dos textos para não precisarem copiar, mas aí se eu não passo o visto no caderno falam que não têm a matéria. Então eu passo pelo celular, mas ainda continuo com hábitos antigos, parece às vezes que estou com meus estudantes menores (Professora Léia).*

Os escapes são constantes, desde a ressignificação dos documentos até os usos que professores e estudantes fazem dos dispositivos móveis. Embora o uso do celular seja proibido, essa norma é constantemente burlada, o movimento que ocorre em sala de aula foge do controle desse discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996), que visa ao controle do que é executado em sala de aula, pelas avaliações e pelo modelo de formação de competências (LOPES, 2004, p. 26).

Os professores permitem o uso do celular, mas apenas em “atividades direcionadas”. A palavra “direcionada” está presente na fala de cinco dos seis professores. Todos afirmam que precisam direcionar como e o que o estudante irá fazer ao usar o celular, porque se o uso for livre eles irão utilizar os meios de conversação, principalmente as redes sociais. A professora Duane (36 anos, pedagoga com licenciatura em Geografia, especialização em Coordenação e Supervisão Escolar, Filosofia, Sociologia e cursa Psicopedagogia na modalidade a distância) diz:

*Os estudantes usam sempre o celular; se eu proibir totalmente, eles vão usar escondido e eu perco a atenção deles. Então, prefiro fazer com que eles leiam no celular o conteúdo, mas aí a gente negocia porque no dia de teste, mesmo com*

*consulta, eles têm que ter a folha, não podem olhar no celular porque a escola proíbe isso, todos devem guardar o celular na mochila no dia de teste (Professora Duane).*

Essa professora, quando explicava o conteúdo do 4º bimestre –Educação a Distância (EaD) –, mostrou em seu celular o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do seu curso de Psicopedagogia, mas somente para os estudantes que tiveram interesse; de acordo com ela, a maioria não se importa com a disciplina, então ela só mostrou para aqueles que foram até a mesa dela. Ela disse que, se a instituição oferecesse materiais (como *datashow* e *notebook*), seria mais fácil trabalhar, porque “tudo depende do professor, até o material tecnológico, e depois a gente é que fica como errado porque não traz nada de novo pra aula, só folhinha”.

Percebe-se um jogo de identidades em confronto, de valores em disputa, de padrões que se estratificaram, no qual muitas vozes são silenciadas; isso legitima uma estrutura de poder que é própria do âmbito escolar (GIROUX, 2001, apud TURA, 2014, p. 132). São relações que se estabelecem entre professores, direção e estudantes. Relações de poder que se expressam nas falas sobre o uniforme dos estudantes, o visto no caderno, o direcionamento dado às atividades que envolvem as tecnologias digitais. Relações de poder que são próprias da escola e que se nutrem de matrizes simbólicas de dado tempo e lugar (TURA, 2014).

Enquanto o professor organiza os dispositivos tecnológicos para começar a aula, algumas alunas fazem *selfie* (fotografam com as câmeras frontais dos celulares) em grupo. É o começo do terceiro bimestre e o professor explica qual será a avaliação desse período, diz que o tema do bimestre é *blog*, então os estudantes devem criar *blogs* com tema a critério dos grupos, que podem ser formados de 1 a 4 estudantes; essa produção valerá de 0 a 2 pontos. Nos bimestres anteriores, de acordo com o professor, as atividades eram apenas sobre educação; como *blog* é algo mais informal, o tema pode ser variado (Diário de campo – aula do professor Milton em agosto de 2017).

Além das relações de poder, fica notória a questão das diferentes (re)significações em relação ao uso da tecnologia digital; enquanto o professor busca direcionar a tecnologia para “fins pedagógicos” (como afirmam), os estudantes na maioria das vezes ao iniciar a aula estão fotografando ou ouvindo música, mantendo a mesma postura com frequência. Podemos entender, com Bhabha (2013), que as diferenças culturais retratam um contexto em que significados são apropriados de formas específicas de tradução, negociação e ambivalências, não tendo um sistema estável de representação. Assim, a tecnologia digital pode ser apropriada de diversas maneiras; seu uso pode ser significado de formas distintas.

Entretanto, quando os professores utilizam o celular se restringindo à leitura de textos ou apenas para cópia dos *slides* enviados pelo WhatsApp, parece-me que significam o celular como um caderno ou livro; muda apenas o suporte, pois, ao invés de estarem escrevendo em folhas, estão lendo e/ou digitando. Assim, as outras opções de uso que os estudantes poderiam

trazer de seus ambientes culturais não têm lugar no espaço excessivamente ritualizado e formalizado da escola (TURA, 2014).

Dessa forma, a utilização do celular em sala de aula não contribui para desestabilizar a lógica de organização e funcionamento da escola (PEREIRA, 2017), uma lógica que favorece a compreensão de que a aprendizagem se realiza na mera transmissão de conteúdos feita de forma eficaz pelos professores. O celular é incorporado de modo a preservar essa lógica como se qualquer outro uso implicasse um obstáculo à realização da aprendizagem.

A professora Araci distribui um texto para a turma [Anexo B] e pergunta se eu quero também; digo que sim. O texto tinha como tema: “Jovens e novas tecnologias: bom ou mau?”. Separa a turma em grupos, pede para ler e depois fazer um debate com a turma. O texto estava em português de Portugal e um grupo perguntou o que significava a palavra “consoles”, a professora não sabia responder e perguntou se eu sabia; pedi para aguardar; pesquisei no Google e a palavra significava “jogos”. Quando respondi o significado, a professora disse: “Viram como podemos utilizar o celular na sala de aula? Ela pesquisou o significado da palavra. Vocês têm que fazer assim, e não ficar utilizando para essas coisas de vocês de redes sociais” (Diário de Campo – aula da professora Araci em agosto de 2017).

Entre as observações realizadas durante a aula do professor Milton, registrei que

o professor envia via WhatsApp para o grupo da turma o roteiro para a criação do *blog*. E mostra, no *datashow*, alguns *blogs* para dar exemplo. Demonstra os *blogs* pelo computador, com a projeção do *datashow* e pelo celular, exemplificando que também é possível usar o *blog* via celular, falando da abertura em diversas plataformas.

O professor também mostra uma videoaula e diz que os estudantes farão a criação desse tipo de aula como avaliação do bimestre. Como exemplo, mostra para os estudantes, uma videoaula sobre “introdução à programação”. O áudio estava baixo porque era apenas pelo *notebook*, então uma aluna empresta uma caixa de som para o professor; a videoaula é do Curso Python, do Gustavo Guanabara. Além dessa videoaula, o professor mostra a aula Fundamentos da programação, do Cederj. E pede para os estudantes fazerem comparações; a maioria diz que a primeira aula é mais dinâmica e que a aula do Cederj é entediante, mais objetiva e mais formal. O professor comenta que o primeiro exemplo tem a linguagem mais simples e o segundo é mais universitário, diz que eles devem se acostumar com a linguagem acadêmica porque em breve estarão na faculdade, avisa que eles precisam entender outras linguagens e não só a da internet. Enquanto o professor explica a avaliação, um estudante utiliza o celular e ouve música, sem o impedimento do professor.

A criação da videoaula faz parte do projeto que o professor submeteu à direção no início do ano letivo, tendo como tema produção de vídeos educativos. Com o projeto, o professor conseguiu um valor de R\$ 500,00 para o cenário que estará no fundo das filmagens. Os grupos se dividirão e gravarão em sala de aula. Ele também enviou o projeto pelo WhatsApp para o grupo da turma. Alguns estudantes dizem que não conseguem abrir os arquivos por falta de espaço disponível no celular, o professor questiona e uma aluna diz que é por conta de ter muitos *nudes* (fotos de pessoas seminuas ou totalmente nuas). O professor comenta que eles não devem enviar *nudes* para outras pessoas, pois é perigoso; conversa com a turma,

baixa na hora uma cartilha de segurança na internet e envia para os estudantes (Diário de campo – aula do professor Milton em agosto de 2017).

O professor passa dois textos para a representante de turma, que deve centralizar a disponibilidade deles para os demais estudantes tirarem cópia. Os textos foram: “Escola e redes sociais: combinação possível?” e “As redes sociais como aliados na aprendizagem”.

Para os professores, utilizar aparatos ou dispositivos tecnológicos na sala de aula já demonstra que eles concordam com a utilização deles. Entretanto, frequentemente essa utilização se limita às funcionalidades de um caderno e/ou quadro branco. No caso do professor Milton, o *datashow* é utilizado porque deixa a aula mais dinâmica, mas em contrapartida ele orienta o estudante a copiar o conteúdo no caderno. As leituras feitas utilizando o celular não se diferenciam das indicadas em texto impresso. As lógicas que orientam as práticas não mudam; estão naturalizadas e condicionam os modos de pensar a formação.

Devido à falta de uma das professoras participantes da pesquisa e por recomendação dela, em uma das minhas visitas à escola tive a oportunidade de acompanhar a aula da professora Denise. Apesar de não ter sido incluída no grupo inicial, a observação acabou por reforçar a compreensão que desenvolvi no parágrafo anterior sobre os usos das tecnologias subordinados à práticas enraizadas na escolas. Então, ao assistir à aula da professora Denise, que tem 27 anos e também é pedagoga, obtive outro exemplo sobre a questão que discutíamos anteriormente; a professora Denise

passou todo o conteúdo de educação a distância no quadro branco para os estudantes copiarem no caderno. E todos copiam, alguns usam o celular rapidamente e voltam a copiar. Uma aluna usa o WhatsApp enquanto copia. Outra aluna utiliza o celular e é questionada pela professora do porquê ela está usando. A aluna diz que já acabou de copiar e que está vendo o WhatsApp. Uma terceira aluna utilizou fone de ouvido durante toda a aula (Diário de campo – aula da professora Denise em outubro de 2017).

Denise também se ressentia da falta de recursos, como seus colegas: “não temos recursos, não tem *datashow* nem TV; por isso eu sempre faço algo tradicional, com textos e explicação oral, indo mais para o debate e cópia do quadro”. O que concluiu da fala, assim como da de outros professores, é que o “não tradicional”, por si só, está garantido pelo uso das tecnologias. A prática da cópia, por exemplo, deixaria de ser “tradicional” se é feita a partir do *datashow* e ou celular. No entanto, a meu ver, propor cópias do material exposto no *datashow* não altera em nada a dinâmica da aula, não altera a lógica preexistente de um modelo de aula e de escola, modelo pautado em um projeto educacional moderno (PEREIRA, 2012).

A professora Daniele, que tem 30 anos, é pedagoga e com pós-graduação em Gestão Escolar, Supervisão Escolar e Psicopedagogia, explica que deixa livre o uso do celular porque não adianta proibir. De acordo com ela,

*os estudantes sempre estão usando o celular, eles não conseguem ficar sem usar. Eu sempre falo para pararem quando eu estiver explicando o conteúdo, mas não consigo controlar o que estão fazendo, se estão vendo coisas em relação à matéria ou coisa do tipo. Então passo o conteúdo no quadro, faço debates e discutimos os assuntos pertinentes. Mas aqui não temos muitos recursos, e já tentei utilizar os celulares para eles fazerem pesquisas, só que a maioria não tem uma internet boa. Aí tudo complica. Eu nem gosto de dar aula nesta disciplina por isso, porque como vou dar aula de mídias se não tenho como usar? Já tentei usar o celular, como disse, mas aí começam a ver redes sociais, fingem que estão fazendo o que pedi e eu não tenho a certeza do que estão fazendo. Então deixo usarem livremente e quando vamos falar do conteúdo peço para pararem (Professora Daniele).*

Mais uma vez vemos a questão dos recursos. Mas, além disso, a professora demonstra que o uso do celular pode desestabilizar o controle que ela tem sobre a turma, pois não sabe se os alunos realmente estão fazendo o que pediu. Isso é visto em outras falas dos professores. De acordo com a professora Léia,

*o uso do celular sem supervisão e sem trabalho de conscientização só atrapalha a aula. A gente não sabe exatamente o que estão fazendo; no celular eles têm acesso a mil coisas, e aí perdem o foco da aula facilmente, porque lá é muito mais dinâmico que aqui. Na aula tenho que falar, chamar a atenção, dar teste, dar prova. Na aula eles não têm tanta interação. E eu ainda preciso cumprir o currículo que a escola propõe. Ou seja, fico no fogo cruzado, uso o celular, e também a aula ser de mídias sem usar a mídia não dá. Aí agora eles usam pra ler os textos que mando e também os slides (Professora Léia).*

A fala da professora expressa uma ideia de autoridade docente pautada no domínio/apropriação de um conhecimento legitimado para ser ensinado na escola. As “mil coisas” que são, segundo a professora, mais atrativas e dinâmicas atrapalham o “cumprimento do currículo”. Evitando cair no risco de produzir análises aligeiradas sobre temas que não são centrais neste estudo, considero importante questionar o que justifica a compreensão de que os estudantes devem abrir mão de experiências mais prazerosas e gratificantes em nome de um currículo definido como o mais adequado a eles sem que necessariamente esses estudantes tenham sido ouvidos em suas demandas e aspirações, principalmente porque se trata, como afirma Pereira (2012), de um tipo de conhecimento legitimado que justifica a lógica de controle que organiza o funcionamento da escola (PEREIRA, 2017). Um tipo de conhecimento que garantiria a inserção dos sujeitos na comunidade racional a que Biesta (2013) faz referência. Um tipo de conhecimento que justifica e legitima a lógica do controle que organiza as formas de pensar os processos de escolarização. As tecnologias entram nessa lógica como um suplemento para contribuir com o que foi planejado.

No entanto, o potencial do uso das tecnologias na educação está, na minha compreensão, em tornar mais evidente a impossibilidade de controle total – que a escola tem a pretensão de garantir. Se o projeto educacional moderno se organiza em torno dessa pretensão, a crise da Modernidade tem deixado explícita que a imprevisibilidade é inerente ao funcionamento do social, como um acontecimento que “surge e, ao surgir, surge para me surpreender, para surpreender e suspender a compreensão: o acontecimento é antes de mais nada tudo aquilo que eu não compreendo” (DERRIDA, 2004, p. 100) e, em consequência, surpreende o ambiente escolar. Assim, como a professora Duane relata,

*não posso deixar eles livres demais também, né, porque aí eu não consigo dar a aula e depois não pegam o conteúdo, e quando vejo estão todos com notas baixas. Mas eu sempre falo: “eu estou aqui passando a matéria, estou trazendo os textos para discutirmos”, eles não querem aprender porque ficam mexendo no celular, ouvindo música e porque acham que essa disciplina é fácil de passar, aí já não tenho culpa. Eu planejo, trago todas as coisas certinhas, faço perguntas, as vezes faço testes super fáceis e mesmo assim não querem nada (Professora Duane).*

O projeto educacional moderno se constitui como metanarrativa que define objetivos de formação projetando as identidades de sujeitos a serem formados e aquilo que se espera que o professor faça para que o projeto se realize. Nessa lógica, não existe lugar para a imprevisibilidade: ou “dá certo” ou “dá errado”. Se deu errado é preciso encontrar “o culpado”. Essa lógica está expressa na fala da professora. Ela indica um sentimento de impotência que imobiliza; os aportes pós-estruturais podem auxiliar a compreender quando, por exemplo, assumem a imprevisibilidade da vida social. Trata-se de entender que a pretensão do controle total dos fenômenos sociais nunca será realizada. Que o estancamento de sentidos que se faria necessário para que todos pudessem ter o mesmo entendimento sobre alguma coisa nunca se realizará. Que os consensos em torno de sentidos que estabelecemos contingencialmente serão sempre instáveis e conflituosos (MOUFFE, 2001). Aceitar a imprevisibilidade como inerente às relações humanas é o desafio que se coloca para a educação contemporânea. Desafio que pode ser enfrentado com os usos das tecnologias, desde que ousemos, senão abrir mão, pelo menos refletir sobre a possibilidade de controle.

Se pensarmos que é possível ter o controle de tudo que acontece ou deixa de acontecer em sala de aula, estamos fadados ao fracasso e à busca de culpados pelos escapes ocorridos; a imprevisibilidade faz parte do âmbito escolar e da vida do ser humano, ela acaba se tornando regra, pois a escola está viva. Precisamos de regras, normas, planejamento, mas entendendo que os imprevistos irão acontecer. Imprevistos estes vivenciados durante a pesquisa.

A turma combinou de faltar à aula anterior. A professora precisou ministrar dois conteúdos em uma única aula. De acordo com ela, os estudantes marcam de faltar quando não têm a aula anterior porque ela é o último tempo (Diário de campo – aula da professora Léia, em setembro de 2017).

O professor colocou para os estudantes assistirem ao filme *Piratas do Vale do Silício*; antes perguntou se alguém conhecia e sabia o que era o Vale do Silício. Apenas uma aluna conhecia e disse do que se tratava; ele também comentou que silício é um elemento químico do qual os *chips* de celulares são produzidos. Depois disso, colocou o filme, alguns estudantes começaram a dormir, outros começaram a usar o celular e pouco prestavam atenção ao filme. Então o professor parou o filme e começou a fazer um debate sobre a história da ideia original que Bill Gates e Steve Jobs tiveram. Dessa forma, falou também de empreendedorismo. Nesse momento, os estudantes começaram a participar da aula (Diário de campo – aula do professor Moacir, em agosto de 2017).

O ideal moderno de ser humano a ser alcançado pela educação tem sido questionado com base em diferentes perspectivas teóricas e filosóficas. Biesta (2013), por exemplo, problematiza a ideia de humanidade articulada nesse projeto. Um humano que só se realizaria plenamente pela educação. O autor chama a atenção para a exclusão de muitos desse processo e o risco de serem significados como não humanos ou sub-humanos. A situação se agrava quando a educação é reduzida à escolarização e a humanidade passa a ser associada à apropriação de determinado tipo de conhecimento, reduzindo o número daqueles que podem ser considerados “humanos”.

Assim como foi visto durante a pesquisa, em algumas aulas e nas conversas com os professores, o uso dos dispositivos móveis é considerado inferior ao que se está aprendendo e sendo ensinado; o conteúdo nesse momento é mais importante do que o uso do dispositivo, independentemente de estar sendo utilizado em prol da dinâmica da aula.

A professora Duane questiona um aluno que estava escutando música pelo fone de ouvido, e prontamente ele respondeu: “Professora, eu me concentro melhor assim, aqui é a aula de mídia, deixa aí [sic!]”. Em seguida, ela diz: “Mesmo assim, vocês precisam prestar atenção no conteúdo, vai cair na prova e daqui a pouco todo mundo tira nota baixa, de novo” (Diário de campo – aula da professora Duane, em novembro de 2017).

Nesse simples relato, percebemos que a visão da professora é de que outras habilidades não devem ser motivadas se não forem consideradas nas provas, o que é avaliado é tido como mais importante do que as habilidades e competências que os alunos desenvolvem no processo de *ensinoaprendizagem*, habilidades estas que poderiam ser estimuladas durante as aulas. Uma outra situação me fez perceber que realmente o que o aluno traz para a sala de aula, se não for um conhecimento “legitimado”, um conhecimento entendido como escolar e oficial, ou um conteúdo disciplinar, não é considerado relevante para a aula.

Um aluno questionou a professora Duane sobre o trabalho que valeria nota no 3º bimestre que ela estava explicando e deu um exemplo de sua própria rotina. O aluno é DJ durante todos os finais de semana, afirma que sabe mexer e utilizar alguns recursos do computador para fazer *mixagem* de músicas. Perguntou então se poderia, ao invés de fazer um *blog* falando de algo pedagógico em relação às tecnologias,

criar um canal no Youtube onde explicaria outros alunos a mixar músicas para festas e a utilizar os programas que ele utiliza no salão de festas em que ele trabalha. Os outros alunos ficaram empolgados. Porém, no momento seguinte, a professora respondeu que não poderia fazer nenhum canal, pois a tarefa que valia ponto para o bimestre era apenas criação de *blog* e com conteúdos exclusivos sobre a relação entre tecnologia e educação (Diário de campo, aula da professora Duane, em agosto de 2017).

Nesse momento percebi que o que é entendido como conhecimento é colocado em questão, pois somente o conhecimento escolar é considerado válido para ser ensinado em sala de aula. Outras possibilidades com as tecnologias digitais são apresentadas pelos alunos, mas a todo tempo a escola, por ter esse ideal moderno estabelecido, rechaça o que o aluno traz externo a essa lógica, que não é considerado um conhecimento escolar, o qual se legitima apenas como via de acesso ao conhecimento científico.

Entendo que todos esses processos produzem novos/outros conhecimentos, produzem cultura e fazem parte da lógica escolar; não descarto que essa produção ocorre mesmo sem o uso das tecnologias digitais. Esses conflitos só intensificam as produções culturais. Isso é possível pelo entendimento de currículo como *entrelugar* (BHABHA, 2013), como um espaço de enunciação cultural que não negligencia a relação entre os diferentes e o reconhecimento deles, mas rejeitando as significações essencialistas, e opera na ordem das significações precipitadas (AXER; PONTES; MACEDO, 2012, p. 5).

Todavia, não podemos projetar identidades, culturas ou comportamentos fixos ou imutáveis em relação ao (des)uso das tecnologias digitais, neste tempo/lugar ambivalente, mas entendendo que a constituição dos sujeitos se dá por processos provisórios e inesperados. Dessa forma, identifico “no currículo a necessidade de uma postura dialógica que atue de forma a desconstruir a prática escolar, ainda presente, de projeção de identidades vinculadas ao conteúdo ensinado” (AXER; PONTES; MACEDO, 2012, p. 5).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção deste trabalho, busquei trazer a produção cultural das salas de aula e da formação de professores em relação ao uso das tecnologias digitais no Ensino Médio Normal. Ao longo do texto, argumentei que essa produção não se restringe aos usos e/ou à mera incorporação das tecnologias ao processo pedagógico, ainda que a pesquisa e as análises do material empírico apontem que normalmente é dessa forma que os docentes concebem os usos das tecnologias em suas aulas.

Neste estudo, assumimos contribuições do campo do currículo para, entendendo o currículo como prática de significação (LOPES; MACEDO, 2011), compreender que as tecnologias ampliam a produção cultural na sala de aula para além das expectativas e tentativas de controle mobilizadas pelos docentes para conter esse fluxo.

A ideia de fluxo cultural desenvolvida por Appadurai (2001) é importante para pensar como os usos das tecnologias afetam as práticas cotidianas dos sujeitos, inclusive as formas de produção do currículo. As falas e as situações que trouxe no texto poderiam ser lidas/interpretadas como mera ilustração sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes para integrar/incluir as tecnologias em suas aulas, em especial se considerarmos que as observações tomaram como contexto de investigação uma disciplina voltada exatamente para essa temática. No entanto, da perspectiva teórica que assumo neste estudo, optei por tentar compreender os motivos dessas dificuldades para além daqueles insistentemente narrados pelos docentes.

As tecnologias fazem parte da forma como nos localizamos na contemporaneidade. Elas alteram as formas pelas quais passamos a significar tempo, espaço, as formas pelas quais nos relacionamos com o outro. Por outro lado, elas também alteram as formas como nos relacionamos com a informação. Ao longo do texto destaquei como diferentes autores apostam na produtividade delas para repensar as formas de pensar os processos de escolarização. No entanto, o que a pesquisa me permite concluir é que os professores participantes pouco avançam no sentido de incluir as tecnologias em suas práticas, abrindo mão da pretensão de querer controlar aquilo que o estudante deve ou não fazer para que possa obter sucesso em sua aprendizagem.

Defendo, apoiada em Lopes e Macedo (2011), que os usos das tecnologias ampliam as possibilidades de significação do mundo, e as tentativas de controle se constituem em um

esforço sempre infrutífero para controlar essa significação. Os professores não desconhecem isso, como fica claro em diferentes falas; no entanto, continuam tentando, o que aumenta a sensação de frustração, de não realização entre eles. Um quadro que nos ajuda a compreender como professores e estudantes nos tornamos alienígenas em sala de aula (GREEN; BIGUM, 1995).

No entanto, os referenciais utilizados me permitem afirmar que esse mútuo estranhamento causa dificuldades, mas não impedem os fluxos, as mudanças, as contaminações. A cultura da escola se hibridiza, se fecunda nas trocas culturais possibilitadas pelos usos das tecnologias em contextos sempre plurais, densos, em que virtualidades se cruzam. Na contemporaneidade à qual nos referimos há um “movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás” (BHABHA, 1998, p. 19), havendo um “cruzamento de figuras” e imagens somado às referidas abundâncias dos nossos tempos (MARTINS, 2011).

Assim, a intenção da investigação foi problematizar os movimentos e as relações ambivalentes que balizam a produção cultural do currículo no contexto da sala de aula, com o objetivo de investigar como sentidos atribuídos aos usos de dispositivos móveis na sala de aula pelos docentes formadores de professores orientam as formas pelas quais as tecnologias digitais são incorporadas aos processos de formação dos futuros profissionais.

As análises me levam a concluir que, no contexto estudado, os dispositivos móveis são entendidos como mais um elemento a complexificar o ambiente escolar, não só pelo potencial que apresentam na perspectiva de ampliação dos processos de produção do conhecimento e de produção cultural nas salas de aula como também pelos conflitos que esses novos processos trazem. Conflitos vistos pelo prisma cultural que se sustentam em uma concepção de cultura como dado, como estabelecida e adequada a todos, como frequentemente se concebe na escola, e uma cultura como devir, como *entrelugar* de entrelace cultural que rompe fronteiras. Intenciona-se pensar esses conflitos assumindo que os dispositivos móveis colocam em questão a forma pela qual a produção de conhecimento tem sido pensada pela escola para pensar essa produção em outros *espaçostempos* não reguláveis e para além da ideia de transmissão.

Vimos que essa produção é permeada pela lógica do controle, em que normalmente as tecnologias digitais são incorporadas como recurso de leitura, como apenas artefatos ou para “dinamizar” as aulas, numa tentativa de incorporar as tecnologias digitais nos processos de formação dos futuros professores como processos que podem ser totalmente dirigidos, com a intenção de controlar como e em qual momento realmente poderão ser utilizadas.

Compreendo, assim como Axer, Pontes e Macedo (2012, p. 2), que é necessário propor perspectivas mais articuladas, com base em uma reflexão sobre os fundamentos que nos levam a negar a alteridade e decidir o melhor para o outro, sem necessariamente ouvir o outro, assumindo o caráter ambivalente das negociações conflituosas para a produção/enunciação de sentidos.

Além disso, os professores significam e se apropriam do celular como aquilo que irá desestabilizar o currículo, entendido por eles como os conteúdos que devem ser “aplicados” e que são estabelecidos por uma instância superior e registrados em documentos, como o Currículo Mínimo que citamos nesta pesquisa. Desestabilizar, pois não se pode dirigir e/ou direcionar completamente como os dispositivos móveis estão sendo utilizados. Entretanto, os professores buscam manter o controle sobre como os alunos os estão utilizando, a fim de que possam permanecer com o planejamento exatamente como foi estabelecido antes, demonstrando um desejo de controle que mostra compreensão normativa de currículo, na tentativa de controle da escolarização por meio do currículo pré-ativo ou como algo que deve ser incontestavelmente seguido (MACEDO, 2016, p. 102).

Afirmo a imprevisibilidade do currículo (AXER; PONTES; MACEDO, 2012), imprevisibilidade que diz respeito, inclusive, àquilo que ainda não foi imaginado (MACEDO, 2015) e que não podemos prever se será, como e quando será. Imprevisibilidade inerente ao âmbito escolar, mas negada quando o desejo de controle busca apagar as diferenças e as alternativas quando, como sujeitos singulares, respondemos às tentativas de sujeição (BUTLER; ANASTASIOU, 2013, apud MACEDO, 2015, p. 903).

Os usos das tecnologias tornam o imprevisível mais “real” e por isso mais temido pelos professores; isso cria dificuldades enormes para que seus usos possam ser potencializados nos processos de escolarização. Por isso, ainda que plenamente realizado, o controle precisa ser combatido (MACEDO, 2015). Como destaca a autora, o combate ao controle se dá na lógica do poder e na tentativa de recuperar para os sentidos de currículo a imprevisibilidade, deslocando a equação que iguala currículo e normatividade, seja a norma, as performances ou a cidadania crítica, apostando na singularidade do sujeito como algo sem o que não há educação.

Com base nisso, proponho pensar o currículo como *espaçotempo* de entrelace cultural que reconhece o ensino como redução e a educação como terreno indecível que negocia sentidos de conhecimentos herdados e das singularidades do presente enunciativo, numa temporalidade performática, entendendo, assim, a educação como acontecimento, como

alteridade, como processo incessante de negociação de sentidos provisórios e contingentes (AXER; PONTES; MACEDO, 2012).

Para finalizar, deixo registrado que entendo estar no início da minha trajetória como pesquisadora; percebo que concluo provisoriamente meu trabalho com muitas inquietações e com a certeza de que apenas tangenciei questões que ainda necessitam de maior investimento em reflexão e pesquisa no campo educacional.

Penso que esta pesquisa irá ter possíveis desdobramentos, pois muitas informações e dados não foram utilizados ou mesmo os que foram poderiam ter sido interpretados e incorporados ao texto de outras formas. O resultado expressa uma conclusão que é necessária a partir de escolhas realizadas no percurso ao longo do mestrado, um processo que implicou leituras, reflexões, debates e impasses quando da realização do trabalho de escrita final.

Ficam algumas inquietações: por que muitas vezes o professor é visto como o único responsável pela formação em relação às tecnologias digitais? Por que ainda há o discurso de que se o professor não aborda ou usa as tecnologias em sala é porque ele não tem formação para isso? Como os alunos dos cursos de formação de professores estão significando o uso das tecnologias? É suficiente culpar os professores? E os estudantes, o que teriam a dizer sobre tudo isso? São questionamentos que me mobilizam a continuar refletindo, pesquisando e escrevendo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, abril/2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 23 dez. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

AMORA, D. Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa? In: FREIRE, Wendel (Org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3. ed. Brasília: Liber, 2008. Série Pesquisa v. 13.

\_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coords.). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APPADURAI, Arjun. Soberania sem territorialidade – notas para uma geografia pós-nacional. *Novos estudos*, São Paulo, Cebrap, n. 49, 1997.

\_\_\_\_\_. *Dimensões culturais da Globalização*. Lisboa: Teorema, 2004.

AXER, B.; FERREIRA, L. M. C. Produzindo currículo em meio a muitos discursos: conversando com os coordenadores pedagógicos. In: FRANGELLA, R. C. P. *Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola: desvios, passagens e negociações*. Curitiba: CRV, 2016. p. 69-85.

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética*. Teoria do Romance. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998 [1975].

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BHABHA, H. K. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*: textos seletos de Homi Bhabha. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BONALDO, Saul Azzolin. *Tecnologia na informática*. Disponível em: <[http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo\\_ctrl\\_proc\\_indust/tec\\_autom\\_ind/tec\\_inform/161012\\_tec\\_da\\_inf.pdf](http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_ctrl_proc_indust/tec_autom_ind/tec_inform/161012_tec_da_inf.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. *LEI nº 5.222/08*, de 11 de abril de 2008. Ementa da lei. Disponível em <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/98c0ae15f7f1a1e6832575c3005abe88?OpenDocument>> Acesso em 20 de julho de 2017.

BRASIL. *LEI nº 4.131*, de 2 de maio de 2008. Ementa da lei. Disponível em <[http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/57621/Lei\\_4131\\_02\\_05\\_2008.pdf](http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/57621/Lei_4131_02_05_2008.pdf)> Acesso em 28 de Julho de 2017.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei nº 2.246-A*, 2007. Ementa do projeto. Disponível em <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=517286](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286)> Acesso em 15 de março de 2017.

BURITY, J. *Psicanálise, Identificação e a Formação De Atores Coletivos*. Trabalhos Para Discussão Tpd, v. 82, n.82, p. 01-25, 1998.

\_\_\_\_\_. *Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2001. (Trabalhos para Discussão, n. 107).

CALVÃO, L. D.; PIMENTEL, M.; FUKS, H. *Do email ao Facebook: uma perspectiva evolucionista sobre os meios de conversação da internet*. Rio de Janeiro: UniRio, 2014.

CATARINO, G.; QUEIROZ, G.; ARAÚJO, R. O ensino de Física na fronteira: Bhabha e Bakhtin. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2 maio/ago. 2014.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1999].

\_\_\_\_\_. *A sociedade em rede*. Economia, sociedade e cultura. 9. ed., atualizada. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI, novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

CORTELAZZO, I. B. C. Tecnologia, Comunicação e Educação: a tríade do século XXI. *S & TM Revista de Ciência e Tecnologia*. Anais do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação. Cptec do Centro Universitário Salesiano, Campinas, ano I, n. 2, maio/ago. 1998. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/nucleos/mcl/pdf/congress\\_textos.html](http://www.eca.usp.br/nucleos/mcl/pdf/congress_textos.html)>. Acesso em: 18 fev. 2017.

COSTA, L. et al. (Coord.). *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. Brasília: WWF-Brasil, 2003.

COSTA, M. V. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). *Currículo, cotidiano e tecnologia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p897>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

DERRIDA, J. Desconstruindo o terrorismo. In: BORRADORI, Giovanna. *Filosofia em tempo de terror: diálogos com Habermas e Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 93-145.

FALKEMBACH, Elza M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, Universidade de Ijuí, ano 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FANTIN, M. Mídia-Educação no Ensino e o Currículo como Prática Cultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012.

FERREIRA, A. O.; SOUZA, M. J. J. A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 12, n. 3, p. 165-175, set./dez. 2010.

FERREIRA, L. M. C.; CARVALHO, A. P. P. M.; RODRIGUES, D. G.; SILVA, J. V. da. *Celular no espaço híbrido: articulação entre tecnologia e currículo*. In: II Congresso Nacional de Educação. 2015. Campina Grande. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA3\\_ID5289\\_09092015121907.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA3_ID5289_09092015121907.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_; ROSÁRIO, R. S. L. *Tecnologia e currículo: o uso do celular pelos jovens na sala de aula como produção cultural*. In: IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. 2015. Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA6\\_ID799\\_21052015212033.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA6_ID799_21052015212033.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2017.

FERREIRA, T. Entrevista de Arjun Appadurai. *Comunicação & Cultura*, n. 7, p. 133-140, 2009.

FIGUEIREDO, M. P. da S. *Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores*. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

FRANGELLA, R. C. P. *Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2012.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. São Paulo: EdUSP, 1998.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu; HALL, S. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 2006, v. 3, p. 363-372. Disponível em: <[http://www.fenoe grupos.com/JPM-Article3/pdfs/Adriano\\_Pesquisa.pdf](http://www.fenoe grupos.com/JPM-Article3/pdfs/Adriano_Pesquisa.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

LACLAU, E. Construir la universalidad. In: BUTLER, Judith; LACLAU, E.; ZIZEK, Slavoj. *Contingencia, hegemonía, unversalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 201?. p. 51-94.

LACLAU, E; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA Jr., A. S. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para a educação e o currículo. *Revista Faebea*, Salvador, Uneb, v. 13, jul/dez, p. 401-416, 2004.

LOPES, A. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio/jun./jul./ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

\_\_\_\_\_; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S.; BARCINSKI, M. A dialogical approach to in-depth interviews. International Conference on the Dialogical Self, 4, 2006, Braga. *Book of abstracts...* Braga: University of Minho, 2006, p. 96.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 42, p. 716-737, 2012.

\_\_\_\_\_. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo*, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar./ago. 2003, set./fev. 2003/2004.

\_\_\_\_\_. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papirus, 2004. p. 94-120.

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, p. 98-113, 2006.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

\_\_\_\_\_; PONTES, C.; AXER, B. *Educação e ensino responsável*. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Educ\\_ensino\\_responsavel.pdf](https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Educ_ensino_responsavel.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2018.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 63-75. 2001.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARTIN, L. S. N.; TOSCHI, M. S. Celular na escola: políticas, usos e desafios pedagógicos. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 3, p. 557-574, set./dez. 2014.

MARTINS, D. M. B. A tessitura intersubjetiva dos entrelugares: o que pode um grupo? *Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-coloniais*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011.

McLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. Trad. Décio Pignatari. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

MONTE, S. A identidade do sujeito na pós-modernidade: algumas reflexões. *Itabaiana: Gepiadde*, ano 6, v. 12, jul./dez. 2012.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

- MOURA, A. M. C. *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em Mobile Learning: estudos de caso em contexto educativo*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, 2010.
- OLIVEIRA, V. B. de. *Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor*. 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.
- PEREIRA, T. V. *Analisando alternativas para o ensino de Ciências Naturais: uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.
- PEREIRA, T. V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017.
- PEREIRA, T. V.; ARAÚJO, T. C. O. *Aspectos culturais do cotidiano das escolas públicas do município do Rio de Janeiro (Brasil)*. In: IX Colóquio sobre questões curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro, 2010. Porto. Debater o currículo e seus campos – políticas, fundamentos e práticas. 2010. p.1.075-1.084.
- PISCHETOLA, M. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio, 2016.
- PRENSKY, M. *Não me atrapahe, mãe*. Eu estou aprendendo! São Paulo: Phorte, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac, 2012.
- RAMOS, A.; BARREIROS, D.; FRANGELLA, R. C. P. *Políticas de currículo e escola: entre fluxos e negociações*. Trabalho encomendado pelo GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011.
- RECUERO, R. *A internet e a nova revolução na comunicação mundial*. PUC-RS, 2000. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/revolucao.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. *Comunidades virtuais em redes sociais na internet: uma proposta de estudo*. *Ecompos, Internet*, v. 4, dez. 2005.
- RODRIGUES, P. F.; COSTA, H. H.C. A produção de políticas de currículo para geografia no estado do rio de janeiro: sentidos docentes para além do mínimo. *Periferia*, v. 8, n.2, jul./dez 2016.
- ROSÁRIO, R. S. L. *Produção cultural do currículo e a sala de aula Revoluti: entre tensões e negociações*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2013.
- SABOIA, J.; VARGAS, P. L. de; VIVA, M. A. de A. O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual. *Revista Cesuca Virtual: Conhecimento Sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/article/viewFile/424/209>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

- SACCOL, A. Z.; REINHARD, N. Tecnologias de informação móveis, sem fio e ubíquas: definições, estado-da-arte e oportunidades de pesquisa. *RAC*, v. 11, n. 4, p. 175-198, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v11n4/a09v11n4.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A educação obrigatória*. Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In: *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-104.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-RJ. *Currículo Mínimo 2013*. Disponível em: <<http://conexoescola.rj.gov.br/curriculobasico/parte-diversificada>>.
- SILVA, M. O. L. da; OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, V. A.; LIMA, M da G. S. B. *Etnografia e pesquisa qualitativa*: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. In VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina, 2010.
- SILVA, J. V. *Relação entre currículo e o uso das mídias*: o caso do projeto Kidsmart na Educação Infantil. In: VIII Seminário Internacional: As redes educativas e as tecnologias: movimentos sociais e educação, 2015. Rio de Janeiro.
- SOUZA e SILVA, A. de. Do ciber ao híbrido: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In: ARAÚJO, D. C. (Org.). *Imagem (ir) realidade – comunicação e cibermídia*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p.21-51
- SPIVAK, G. Quem reivindica a alteridade. In: HOLANDA, Heloisa B. de (Org.). *Tendências e impasses*: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 53-75.
- TAVARES Jr., F.; SCOTON R. Educação, mídias e TIC: reflexões sobre o papel docente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2014.
- TURA, M. L. A propósito dos estudos culturais. In: MAFRA, L. de A.; TURA, M. L. (Orgs.) *Sociologia para educadores 2*: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 101-135.
- \_\_\_\_\_. Conhecimentos escolares e circularidades entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo*: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 150-173
- \_\_\_\_\_. A recontextualização por hibridismo na prática pedagógica da disciplina Ciências. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 133-148, jul./dez. 2009.
- \_\_\_\_\_; SILVA, Sofia M. Etnografia da prática pedagógica em contextos de multiculturalidade: o caso de uma escola do Rio de Janeiro e de uma escola do Porto. In: \_\_\_\_\_. Escola, sujeitos e formação de professores. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Org.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. v. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 125-144.
- \_\_\_\_\_; LEITE, Carlinda (Orgs.). *Questões de currículo e trabalho docente*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2010. p. 71-105.

UNESCO. *Policy guidelines for mobile learning*. 2013. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

VEIGA-NETO, A.; MACEDO, E. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu-MG. *Anais*. Disponível em:  
<[http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos\\_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt12%20-%20alfredo%20veiga-neto%20-%20int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt12%20-%20alfredo%20veiga-neto%20-%20int.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2017.

VIVAS, S. A da C. dos S. Mídia-educação e a formação de professores em nível médio: a proposta da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para o Curso Normal. *Democratizar*, v. IX, n. 2, jul./dez. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-72.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (Orgs.). *Itinerários de pesquisa*. v. 1. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.287-309.

## ANEXO A – Tabela de Horários da Disciplina IMNT

|                   | 2ª-feira                       | 3ª-feira                      | 4ª-feira   | 5ª-feira                        | 6ª-feira   |
|-------------------|--------------------------------|-------------------------------|--|---------------------------------|--|
| 7:00 às 8:40      |                                |                               |  | IMNT<br>CN 1003<br>Prof. Milton | IMNT<br>CN 1015<br>Prof. Milton<br>e<br>IMNT<br>CN 1006*<br>Prof.<br>Mariana |
| 8:40 às 10:20     |                                |                               |  | IMNT<br>CN 1007<br>Prof. Milton | IMNT<br>CN 1015<br>Prof. Milton  |
| 10:20 às<br>10:35 | INTERVALO                      | INTERVALO                     | INTERVALO  | INTERVALO                       | INTERVALO  |
| 10:35 às<br>12:15 |                                |                               | IMNT<br>CN 1011<br>Prof. Daniele<br>e<br>IMNT<br>CN 1001*<br>Prof. Lúcia | IMNT<br>CN 1012<br>Prof. Milton | IMNT<br>CN 1017<br>Prof. Milton  |
| 13:05 às<br>14:45 |                                |                               | IMNT<br>CN 1009<br>Prof. Léia<br>e<br>IMNT<br>CN 1018*<br>Prof. Ana      |                                 |  |
| 14:45 às<br>16:25 | IMNT<br>CN 1013<br>Prof. Duane | IMNT<br>CN 1008<br>Prof. Léia | IMNT<br>CN 1010<br>Prof. Léia  |                                 |  |
| 16:25 às<br>16:40 | INTERVALO                      | INTERVALO                     | INTERVALO  | INTERVALO                       | INTERVALO  |
| 16:40 às<br>18:20 |                                | IMNT<br>CN 1005<br>Prof. Léia | IMNT<br>CN 1014<br>Prof. Denise  |                                 | IMNT<br>CN 1002<br>Prof. Araci<br>e<br>CN 1014*<br>Prof. Denise              |

\*As turmas 1001 e 1018 não foram acompanhadas pela coincidência nos horários; a turma 1006 não foi acompanhada porque a professora estava de licença por motivo de saúde.

## ANEXO B – Texto trabalhado em sala

Jovens e novas tecnologias: bom ou mau?

Vera Lisa Barroso

É irrefutável o potencial positivo as novas tecnologias no desenvolvimento da nossa sociedade e cultura. Mas quando falamos da actual relação intensa dos nossos jovens com estas tecnologias, quando falamos de jovens que se fecham sozinhos nos seus quartos? Que se isolam da família e das relações presenciais com o seu grupo de pares? Quando pensamos nos conteúdos que os jovens têm hoje acesso em qualquer computador, em casa de amigos ou num outro qualquer ambiente informal? Será que esta informação de acesso fácil e não monitorizada pode evoluir rapidamente de um meio facilitador de acesso ao conhecimento para um factor desorganizador e destabilizador no desenvolvimento sócio-emocional destes jovens?

Realidade virtual é uma adição tal como outras dependências (álcool, tabaco, jogo, drogas, etc.), que utilizada de forma compulsiva e sem controlo reduz a liberdade e altera o comportamento social das crianças e jovens.

Os filhos do século XXI estão muitas vezes sozinhos neste processo de crescimento... Uma vida cheia de stress, uma família cheia de stress... Pouco tempo para partilha em família, não há tempo! Mas os jovens estão em crescimento, estão a perceber o mundo, estão a aprender coisas... Sozinhos com os seus computadores não têm o suporte fundamental do adulto protector que lhe vai dando sentidos e significados às experiências pelas quais vai passando e conhecendo.

Assim sendo, não é uma surpresa que crianças mais inseguras, mais imaturas e com mais dificuldade em resolver os seus problemas se encantem rapidamente pelo “suporte” virtual das novas tecnologias (como forma de encontrarem uma estabilidade emocional), sendo por isso mais propensas a cair em dependência no uso descontrolado da Internet. A Internet torna-se uma forma fácil de fugir à realidade e compensar aquilo que falta e nem nos damos conta – diálogo e partilha em família.

Quando estamos perante uma criança adita às novas tecnologias é importante explorar o que levou aquela criança a privilegiar este tipo de comunicação? O que levou esta criança a negligenciar o contacto directo com o outro? O que levou esta criança a não estabelecer relações interpessoais? Será isto um sinal de perturbação emocional em que o uso exagerado das novas tecnologias são a causa? Ou serão também as novas tecnologias uma consequência de lacunas emocionais nos jovens e não só uma causa das mesmas?

Enquanto pai, mãe, familiar, cuidador, amigo... deve estar atento aos sinais de alerta:

- Utilização excessiva do computador, internet, televisão, consolas, etc.
- Isolamento da criança/jovem no quarto;
- Desinteresse escolar;
- Evitamento de actividades lúdicas ou desportivas;
- Sinal de irritabilidade na tentativa de redução da utilização.

É muito importante estar atento a estes sinais de alerta de forma a que não evoluam para uma situação de real dependência onde existe uma necessidade continua e crescente de utilizar a Internet como forma de obter prazer, fugir de problemas, aliviar sentimentos de ansiedade e depressão. Muitos destes jovens começam inclusivamente a mentir a familiares e amigos, tentando encobrir o real tempo online, a escola e outros compromissos sociais ficam muitas vezes em 2.º plano ou são simplesmente esquecidos; podem surgir problemas físicos nas articulações devido ao elevado tempo passado na digitação de um teclado ou uso de comandos.

Sendo as novas tecnologias uma realidade da nossa sociedade e uma realidade com muitíssimos benefícios, o importante é saber fazer uso dela, para que se mantenha sempre neste papel positivo e não se torne numa “má companhia” para os nossos filhos. Maio 2nd, 2013|Crianças & Pais, Vera Lisa Barroso