



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES

**TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS CONECTADAS AO CORPO E O
CORPO (DES)CONECTADO DA SALA DE AULA: ATOS DE
CURRÍCULO NO SÉCULO XXI**

Salvador – BA

2024

JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES

**TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS CONECTADAS AO CORPO E O
CORPO (DES)CONECTADO DA SALA DE AULA: ATOS DE
CURRÍCULO NO SÉCULO XXI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus I, da área de Concentração: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos – Linha 4, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)Letramentos, Educação e Tecnologias – GEPLET, como requisito para o título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

Salvador – BA

2024

Bibliotecário Roberto G Freitas CRB 5/1549
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M842 Moraes, Jucileide Santos de Jesus

Tecnologias digitais móveis conectadas ao corpo e o corpo (des)conectado da sala de aula : atos de currículo no século XXI / Jucileide Santos de Jesus Moraes. -- Salvador : UNEB, 2024.

160 f.: il.;

Orientador: Obdália Santana Ferraz Silva

Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Salvador. 2024

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Currículos - Educação. 2. Tecnologias digitais. 3. Formação de professores. Silva, Obdália. II. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. III. Título.


CDD: 375

FOLHA DE APROVAÇÃO

TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS CONECTADAS AO CORPO E O CORPO (DES)CONECTADO DA SALA DE AULA: ATOS DE CURRÍCULO NO SÉCULO XXI

JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 30 de outubro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Documento assinado digitalmente



LYNN ROSALINA GAMA ALVES
Data: 27/12/2024 11:21:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Documento assinado digitalmente



SIMONE DE LUCENA FERREIRA
Data: 26/12/2024 23:27:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira
Universidade Federal de Sergipe - UFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Documento assinado digitalmente



LUIZ ADOLFO DE PAIVA ANDRADE
Data: 27/12/2024 12:29:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Adolfo de Paiva Andrade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de vivenciar experiências singulares na minha vida que me fizeram chegar até aqui na escrita de texto de tese para o doutoramento.

Agradeço a Obdália Silva que tem sido um anjo em minha vida! Uma orientadora de texto e vida, uma pessoa de alma magnífica, simples, forte e potente em sua postura e conhecimentos capaz de traduzir momentos difíceis em momentos de leveza e superação.

Agradeço aos professores e professoras Ana Lúcia Gomes, Adolfo Paiva, Lynn Alves e Simone Lucena que, gentilmente, aceitaram participar dessa jornada comigo.

Agradeço aos meus familiares Gésia, José, Jucineide que estiveram compartilhando comigo essa trajetória de vida e formação.

Agradeço a Jonas e Yan que estiveram ao meu lado em todos os momentos e que atenderam e entenderam a minha necessidade de ficar isolada para realizar a escrita.

Agradeço a Sirlaine, Dionísio e Suzane por estarem comigo durante todos os momentos, bem como estendo através deles a minha gratidão pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)Letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET).

Agradeço a secretaria acadêmica da UNEB nas pessoas de Sônia e Aline, pois foram as luzes que se acendiam durante as minhas dificuldades durante esse processo de doutoramento.

Agradeço aos professores/as, alunos/as, gestão e coordenação da Escola Municipal Olga Mettig que gentilmente me acolheram para a realização da pesquisa de campo e que compartilharam comigo suas experiências formativas.

Agradeço às minhas colegas de trabalho da SMED que me impulsionaram durante todos os estudos, não citarei nomes aqui para não ser injusta, pois todas foram essenciais para a minha jornada.

Agradeço a Ezileide e Cândida que acreditaram que eu poderia voltar ao mundo acadêmico, após tantos anos de afastamento diante das circunstâncias da vida.

Agradeço aos meus familiares: avó, irmão, tias, tios, primas, primos, a minha

família de coração que rezaram por mim para que eu chegasse até aqui.

Agradeço, enfim, a todos que me conheceram durante essa jornada de doutoramento e os meus colegas da Linha IV, os quais vivemos dois anos de afastamento social, por causa da pandemia, mas que estávamos conectados diariamente discutindo e aprendendo a importância das tecnologias digitais para a continuidade da vida e da aprendizagem.

“Escrever é o ato de quem toma a palavra como movimento de sentido. Ainda que frágil, por ser lugar provisório de junção e de dispersão, a palavra escrita é condição fundante para que o homem estabeleça relação de interação com outro, com o mundo. [...] A escrita é, então, um processo de contínua (des)construção e de deslocamentos.”

Obdália Santana Ferraz Silva

RESUMO

Este estudo propõe uma reflexão e discussão sobre atos de currículo no cenário da cultura digital, com professores(as) de uma escola da rede municipal de ensino, do município de Salvador. Para uma compreensão dos etnométodos produzidos pelos atores sociais, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no contexto das tecnologias digitais móveis. Tem-se como objetivo: compreender quais atos de currículo, mobilizados pelos professores(as), no contexto das tecnologias digitais móveis, medeiam o processo de (des)conexão entre os corpos dos(as) estudantes e as práticas pedagógicas. Constrói-se, teoricamente, a partir das discussões dos conceitos: Tecnologias digitais; Conectividade; Corpos; Atos de currículo; Prática pedagógica e Formação docente. Como dimensão epistemológica e teórico-metodológica, apoia-se na etnometodologia, tomando como método a pesquisa-formação. Para a análise do *corpus*, utilizamos a Análise Textual Discursiva. Esta pesquisa revelou os seguintes resultados: todos(as) os(as) sujeitos(as) da pesquisa desejam redimensionar suas práticas pedagógicas a fim de que produzam atos de currículos que conectem suas aulas com os corpos dos(as) estudantes, fazendo ou não uso das tecnologias digitais móveis. Para tanto, sentem a necessidade de formação continuada em serviço, com vistas à integração de tecnologias digitais móveis às suas aulas. Avaliou-se que, a partir de uma proposta de pesquisa-formação construída com os(as) professores(as) é possível criar novas possibilidades para conectar, aproximar e potencializar a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, bem como ressignificar o trabalho do(a) professor(a) na produção de conhecimentos a partir das tecnologias digitais móveis. Faz-se necessário desenvolver atos de currículo, que se configurem como ações curriculantes, em sala de aula, que possam entrelaçar a cultura e as experiências dos sujeitos curriculantes, cujos corpos – de estudantes e de professores(as) – possam se desencapsular para se movimentar com ética e respeito em uma perspectiva crítica, criativa e construtiva. Será preciso, portanto, pensar na desterritorialização do currículo, isto é, na desconstrução das fronteiras tradicionais e normativas que delimitam o que é considerado conhecimento válido e relevante dentro do ambiente educacional.

Palavras-chave: Atos de currículo; Corpos (des)conectados; Formação de professores; Prática pedagógicas; Tecnologias digitais móveis.

ABSTRACT

This study proposes a reflection and discussion on acts of curriculum in the digital culture scenario, with teachers from a municipal school in the city of Salvador. To understand the ethnomethods produced by social actors in the final years of elementary school in the context of mobile digital technologies. The objective is to understand which acts of curriculum, mobilized by teachers in the context of mobile digital technologies, mediate the process of (dis)connection between the bodies of students and pedagogical practices. Theoretically, it is constructed based on discussions of the concepts: Digital technologies; Connectivity; Bodies; Acts of curriculum; Pedagogical practice and Teacher training. As an epistemological and theoretical-methodological dimension, it is based on ethnomethodology, taking research-training as a method. For the analysis of the corpus, we used Discursive Textual Analysis. This research revealed the following results: all the research subjects wish to reshape their pedagogical practices so that they produce curricular acts that connect their classes with the bodies of the students, whether or not they use mobile digital technologies. To this end, they feel the need for ongoing in-service training, with a view to integrating mobile digital technologies into their classes. It was assessed that, based on a research-training proposal constructed with the teachers, it is possible to create new possibilities to connect, approximate and enhance learning inside and outside the classroom, as well as to resignify the work of the teacher in the production of knowledge from mobile digital technologies. It is necessary to develop curricular acts, which are configured as curricular actions, in the classroom, that can intertwine the culture and experiences of the curricular subjects, whose bodies – of students and teachers – can be decapsulated to move with ethics and respect in a critical, creative and constructive perspective. It will therefore be necessary to think about the deterritorialization of the curriculum, that is, the deconstruction of traditional and normative boundaries that delimit what is considered valid and relevant knowledge within the educational environment.

Keywords: Curriculum acts; (Dis)connected bodies; Teacher training; Pedagogical practices; Mobile digital technologies.

RESUMEN

Este estudio propone una reflexión y discusión sobre los actos curriculares en el escenario de la cultura digital, con docentes de una escuela de la red educativa municipal, en la ciudad de Salvador. Para una comprensión de los etnométodos producidos por los actores sociales, en los últimos años de la escuela primaria, en el contexto de las tecnologías digitales móviles. El objetivo es: comprender qué actos curriculares, movilizados por los docentes, en el contexto de las tecnologías digitales móviles, median en el proceso de (des)conexión entre los cuerpos de los estudiantes y las prácticas pedagógicas. Se construye, teóricamente, a partir de discusiones de los conceptos: Tecnologías digitales; Conectividad; Cuerpos; Actos CV; Práctica pedagógica y formación docente. Como dimensión epistemológica y teórico-metodológica, se fundamenta en la etnometodología, tomando como método la formación investigativa. Para analizar el corpus utilizamos el Análisis Textual Discursivo. Esta investigación reveló los siguientes resultados: todos los sujetos de la investigación desean redimensionar sus prácticas pedagógicas para producir actos curriculares que conecten sus clases con el cuerpo de los estudiantes, ya sea que utilicen o no tecnologías digitales móviles. Para ello, sienten la necesidad de una formación continua en el servicio, con vistas a integrar las tecnologías digitales móviles en sus clases. Se evaluó que, a partir de una propuesta de investigación-formación construida con docentes, es posible crear nuevas posibilidades para conectar, acercar y potenciar los aprendizajes dentro y fuera del aula, así como dar nuevos significados al trabajo del docente en la producción de conocimiento basada en tecnologías digitales móviles. Es necesario desarrollar actos curriculares, que se configuren como acciones curriculares, en el aula, que puedan entrelazar la cultura y las experiencias de los sujetos curriculares, cuyos cuerpos -estudiantes y docentes- puedan desencapsularse para moverse con ética y respeto desde una perspectiva crítica, creativa y constructiva. Será necesario, por tanto, pensar en la desterritorialización del currículo, es decir, la deconstrucción de las fronteras tradicionales y normativas que delimitan lo que se considera conocimiento válido y relevante dentro del entorno educativo.

Palabras clave: actos CV; Cuerpos (des)conectados; Formación de docentes; Prácticas pedagógicas; Tecnologías digitales móviles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da revisão de literatura.....	28
Figura 2 – Palavras-chave X Quantidade.....	29

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Quantidade de alunos matriculados por ano de escolarização	22
Quadro 2 – Organização das dissertações e teses a partir da categoria teórica: Corpos (des)conectados.....	29
Quadro 3 – Organização das dissertações e teses por categoria teórica: Atos de currículo.....	31
Quadro 4 – Organização das dissertações e teses por categoria teórica: Tecnologias digitais móveis.....	34
Quadro 5 – Elaboração das categorias iniciais.....	60
Quadro 6 – Categorias finais da pesquisa.....	63
Quadro 7 – Termos que se relacionam aos “Novos Letramentos”.....	69
Quadro 8 – Pedagogia dos Multiletramentos.....	78

LISTAS DE ABREVIações E SIGLAS

ANATEL – Agência Nacional de Telecomunicações

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Centro de Aperfeiçoamento e Pesquisa

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CV – Comunidades Virtuais

FCC – Fundação Carlos Chagas

FEBA – Faculdade de Educação da Bahia

GEPLET – Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)Letramentos, Educação e Tecnologias

MEC – Ministério da Educação

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PBLE – Plano Nacional de Banda Larga nas Escolas

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROEX – Programa de Extensão

PROInfo – Programa de Informática nas escolas

PROUca – Programa Um Computador por Alunos

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SEMET – Seminário de Educação, Multiletramentos e Tecnologia

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UCP – Universidade Católica de Petrópolis

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESA – Faculdade Estácio

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 (DES)CONECTANDO CAMINHOS NO COTIDIANO DA PESQUISA: ENTRE O EU E OS(AS) OUTROS(AS).....	15
1.1 HISTÓRIA DE UM CORPO EM CONSTRUÇÃO ENTRE UM “EU” E OUTROS CORPOS.....	16
1.2 DIALOGANDO COM OUTRAS PESQUISAS.....	26
2 CONEXÕES E (DES)CONEXÕES NO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO: ITINERÂNCIA METODOLÓGICA.....	38
2.1 ETNOMETODOLOGIA: CAMINHO POSSÍVEL PARA UM DIÁLOGO COMPREENSIVO COM O CAMPO DE PESQUISA.....	39
2.1.1 Prática ou realização.....	40
2.1.1.1 Pesquisa-formação.....	42
2.1.2 Indicialidade.....	44
2.1.3 Reflexividade.....	45
2.1.4 Relatibilidade.....	46
2.1.5 Membro.....	46
2.2 ETNOPESQUISA.....	49
2.3 DISPOSITIVOS DE PESQUISA.....	51
2.3.1 Diário de campo.....	51
2.3.2 Entrevista.....	52
2.3.3 Observação.....	54
2.4 COLABORADORES(AS) DE PESQUISA.....	55
2.5 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: DIÁLOGOS COM A REALIDADE.....	57
2.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO EM PESQUISA ETNOMETODOLÓGICA.....	58
3 TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS, EM TEMPO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS: POR OUTRAS CONEXÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	65
3.1 MULTILETRAMENTOS: CAMINHO PEDAGÓGICO PARA CONEXÕES ENTRE CORPO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	74
3.2 MULTILETRAMENTOS OU A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	76
3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PESQUISAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	80
4. O CURRÍCULO: PARA QUE? PARA QUEM?.....	85
4.1 DAS CONCEPÇÕES CURRICULARES AOS ATOS DE CURRÍCULO, NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL.....	94
4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ATO DE CURRÍCULO: POR UMA CONEXÃO ENTRE PROFESSOR(A)-ESTUDANTE NA SALA DE AULA.....	104
5. CORPOS CONECTADOS E/OU DESCONECTADOS.....	113
5.1 PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE A CONEXÃO ENTRE OS CORPOS DOS DISCENTES E TECNOLOGIAS MÓVEIS NA SALA DE AULA	118

6 OS NÓS DA REDE ENTRE NÓS: ABRINDO POSSIBILIDADES PARA OUTROS LINKS.....	139
REFERÊNCIAS.....	144
ANEXOS.....	150

1 (DES)CONECTANDO CAMINHOS NO COTIDIANO DA PESQUISA: ENTRE O EU E OS(AS) OUTROS(AS)

Início estes escritos contextualizando a escolha do tema de pesquisa e os acontecimentos logo após o início do doutorado. Não há como falar de conexão de corpos sem mencionar a vivência intensa que foram esses quatro anos de estudo, pesquisa e extensão.

Ao submeter o projeto de pesquisa para a seleção do doutorado, intitulado “Tecnologias móveis conectadas ao corpo e o corpo (des)conectado da sala de aula: atos de currículo no século XXI”, estava dando continuidade à pesquisa iniciada no mestrado. No dia 17 de março de 2020, cheia de expectativas por estar realizando um desejo de pesquisa, participei da primeira aula do doutorado. Nesse momento, iniciei mais uma etapa importante da minha vida pessoal e acadêmica. No entanto, dois dias depois, em 19 de março de 2020, foi decretada a pandemia por Sars-CoV-2, que impediu o funcionamento presencial de todas as atividades, exceto os serviços essenciais como saúde, segurança, mercados e transporte.¹

Houve uma pausa de, pelo menos, quinze dias em todos os serviços, para entender como seria possível retomar as atividades a partir do afastamento dos corpos presenciais. Foram criadas estratégias para a retomada das atividades de forma online ou remota. Essa mudança global afastou as pessoas, presencialmente, mas potencializou as conexões em rede, levando-nos a refletir sobre o tema central deste estudo: as tecnologias digitais móveis (des)conectadas aos corpos nas salas de aula, a partir das perspectivas histórica, social, política e local.

Este estudo surgiu, portanto, da necessidade de estabelecermos conexões com os corpos² de alunos(as)³ e de professores(as), devido às questões identificadas, ao longo da pesquisa e experiências no mestrado. Foi importante compreender o lugar do corpo na sala de aula e como se dava a construção de saberes no processo pedagógico. O contexto vivenciado nos proporcionou, diariamente, diversas conexões a partir de dispositivos digitais móveis conectados à

¹ Notícia G1 Covid – 20 de março de 2020 -

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/20/ultimas-noticias-de-coronavirus-de-20-de-marco.ghtml>

² Corpos nesta pesquisa representa mais que o corpo físico, mas o ser humano integral; o corpo que é completo dotado de um corpo físico que interage com o meio que o cerca, que tem sentimentos, que é formado por uma mente, um ser complexo que está em todo momento em aprendizagem.

³ Nesta pesquisa os termos alunos e estudantes terão os mesmos significados.

internet.

Por isso, propusemos a interação com professores(as) de uma escola da rede municipal de ensino em Salvador, observando, participando e refletindo colaborativamente, sobre as possíveis conexões entre eles(as), as tecnologias digitais móveis, o currículo e o projeto da escola. Assim, trilhamos os caminhos da pesquisa formativa colaborativa.

Durante o processo de escrita desta pesquisa, houve conexões e desconexões que criaram novas maneiras de pensar e de seguir construindo o caminho. Nesse movimento fundante, em que precisamos sentir a complexidade do que vimos e vivemos, um itinerário foi se delineando, e a pesquisa foi tomando corpo e se corporificando entre conexões e desconexões. Às vezes, o caminho nos leva por trilhas de areia, quase movediças e indefinidas, fazendo com que o(a) pesquisador(a) se perca no tempo-espço do percurso, se surpreenda e se reencontre de outras maneiras, em outros corpos, em seus atravessamentos.

1.1 HISTÓRIA DE UM CORPO EM CONSTRUÇÃO ENTRE UM “EU” E OUTROS CORPOS

A história que envolve a resignificação de meu corpo, como linguagem que se estratifica entre cultura e representação, começa com a chegada dos meus pais à capital baiana. Iniciei a minha história de vida, conectando-me a outros corpos, em 26 de dezembro de 1978, ao nascer em Salvador, no seio de uma família que veio do interior. Meu corpo adentrou a sociedade a partir dos corpos de duas pessoas que se conheceram no interior e vieram morar em Salvador- BA para proporcionar uma vida melhor para a sua família.

Meu corpo, como construção social, passou a experienciar conexões e interações que me transformaram, ao mesmo tempo que provocou transformações em outros corpos, com os quais convivo cotidianamente.

Trago comigo diversas marcas, lembranças, memórias inscritas em meu corpo e em minha formação como estudante, profissional, mulher, mãe, negra, professora, filha, neta, irmã, prima, esposa, enfim, uma infinidade de inscrições que foram construídas ao longo da vida. Umas por meus próprios desejos e outras pelos que experienciam comigo as dinâmicas da vida.

Assim, inicio a minha história de vida e formação imbricando as experiências pessoais e profissionais, partindo dos relatos que ouvi, das vivências que lembro e das impressões que trago no meu corpo.

Estudei do maternal, atual Educação Infantil, até o Ensino Fundamental em escolas do bairro de Pernambués. No Ensino Médio, fui para o Colégio Estadual Raphael Serravalle, na Pituba; lá cursei o magistério, pois sempre tive o sonho de ser professora. Desde criança, brincava com minha irmã, primas e amigas de escola. E, lembro que eu era sempre a professora.

Ao concluir o magistério, fiz vestibular na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). Consegui aprovação na FEBA, onde conclui a graduação, em dezembro de 2000. Antes mesmo de concluir, já trabalhava como professora da Educação Básica, em Lauro de Freitas, cidade da região metropolitana, próxima a Salvador.

Também em 2000, adquiri o meu primeiro computador, que só tinha acesso à internet através de conexão discada; por isso, adquiri uma linha telefônica exclusiva para este computador, pois a conexão à internet mais barata era dia de domingo, mesmo dia em que minha família se comunicava com os demais parentes que moravam no interior. É importante considerar essas informações, pois elas se entrelaçam com a minha trajetória de formação e escolha pela linha de pesquisa 4, da UNEB: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos. Foi nesse processo que conheci, virtualmente, meu companheiro, através de uma sala de bate-papo do chat do site Terra.

Atualmente, utilizamos *wi-fi* e fibras para conexão, evidenciando aqui que ao longo de vinte e quatro anos as transformações foram muito rápidas. Como diz Lenine, na música Paciência, “A vida não para!”; eu não parei. Continuei os estudos e o trabalho com muitos sonhos e vários planejamentos.

Em 2002, cursei a primeira especialização em Metodologia do Ensino Superior, na UNEB; tinha a intenção de seguir a carreira acadêmica, mas não foi possível dar continuidade ao mestrado, pois precisava trabalhar. Continuei a trabalhar como professora, em Lauro de Freitas, até 2004, ao mesmo tempo que trabalhei como professora em Regime de Direito Administrativo (REDA), ou seja,

professora substituta e/ou temporária, em Salvador. Ainda em 2004, deixei o concurso de Lauro de Freitas para atuar como professora concursada em Salvador. Em 2006, passei a trabalhar também como coordenadora pedagógica.

Percebi que somente o trabalho não preenchia as lacunas que ficavam em meu corpo. Era preciso buscar mais! Então, em 2009, retornei à universidade para tentar o mestrado; durante cinco anos consecutivos, realizei a prova e obtive êxito em todas; mas meu projeto não foi aprovado. Durante esse período, fui convidada para trabalhar no Núcleo de Tecnologia Educacional 17 (NTE-17)⁴, que era integrante do órgão central da Secretaria Municipal de Educação Salvador (SMED), e cursei uma especialização em Educação e Tecnologias, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), oferecida pelo Ministério da Educação para os(as) integrantes dos NTE.

Em 2010, participei da formação de professores(as) do projeto do Ministério da Educação (MEC): “Um computador por aluno (UCA)”. Essa ação era coordenada pelo grupo de pesquisa Educação e Comunicação e Tecnologias (GEC), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo como responsável a Prof. Dra. Maria Helena Bonilla; atuei como formadora no NTE 17 em Salvador e acompanhei a participação dos(as) professores(as) da rede municipal no curso de especialização intitulado Tecnologias e Novas Educações, uma parceria entre a UFBA e a SMED.

A cada nova experiência vivida com as tecnologias e a sala de aula, sentia que estava no caminho certo. Que estudar era o meu propósito de vida, mas sentia também o desejo de ser mãe, de sentir outro corpo sendo gerado em mim, de ser responsável por uma nova vida. Em 2011, nasceu meu filho Yan, logo ao término da especialização para os professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador em parceria com a UFBA. Fiquei afastada por onze meses do trabalho; e ao retornar, entendi que a vida de mãe e de profissional é feita de escolhas.

Ao voltar ao trabalho, senti que faltava algo para me completar; ao mesmo tempo em que sentia saudades do meu filho, nutria em mim, também, o desejo e a necessidade de conhecer mais sobre tecnologias digitais para dialogar com os(as) professores(as) que haviam finalizado a especialização ofertada pela SMED, através da UFBA. Dessa maneira, retomei os estudos para realizar o sonho de cursar o

⁴ O NTE 17 recebeu esse nome, pois na Bahia existiam 16 Núcleos de Tecnologias Educacionais ligados a secretaria estadual de educação e 1 ligado à secretaria municipal de educação de Salvador.

mestrado, pedi exoneração do trabalho de professora para acompanhar o desenvolvimento do meu filho, que naquele momento, me fazia compreender que as minhas escolhas não tinham mais relação, apenas, com a minha vida, mas com a vida dele também. Aprendo, diariamente, com ele, a ser uma pessoa mais paciente e persistente nos meus ideais.

Na busca por construir outros conhecimentos, em 2012, participei de duas disciplinas como aluna especial: “Teorias dos jogos eletrônicos”, com a Prof. Dra. Lynn Alves, e “Modelagem cognitiva e redes sociais”, com o Prof. Dr. André Magalhães, ambas na UNEB. Ao mesmo tempo, produzia o projeto de pesquisa a ser submetido para a seleção de mestrado. Em 2014, comecei a participar do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais, sob a coordenação da professora Lynn Alves.

Em 2015, finalmente, consegui ingressar no mestrado com a proposta de pesquisar sobre o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) de tecnologia⁵, nas escolas municipais que possuíam laboratórios de informática, em Salvador. Este período coincidiu com o ano em que o prefeito da cidade de Salvador, Antônio Carlos Magalhães Neto, encerrou o Núcleo de Tecnologia Educacional de Salvador e, com isso, o término dos trabalhos dos(as) professores(as) de tecnologia nas escolas. Diante desse fato, foi necessário adequar o planejamento do projeto, tendo em vista que os sujeitos retornaram para as salas de aula regulares das escolas. Assim, decidi investigar como os(as) professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental se apropriavam das tecnologias digitais e como elas estavam presentes em suas práticas.

A partir da interação com os(as) professores(as) que atuavam nos Anos finais do Ensino Fundamental, surgiu a necessidade de ofertar um curso de extensão para professores(as) da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador sobre práticas multiletradas a partir das discussões e reflexões proporcionadas durante a construção da dissertação. Entretanto, como tinha que dar conta dos objetivos da pesquisa de mestrado, essa demanda tornou-se em mim (ou trouxe para mim) uma inquietação muito grande, pois demonstrava a "sede" dos docentes por compreensão e aprendizagens que os possibilitassem a conectarem seus corpos e

⁵ Professores de Tecnologia – eram professores que atuavam nos laboratórios de informática das escolas. Esses professores planejavam as atividades que seriam desenvolvidas nos laboratórios em parceria com o professor regente das salas de aulas.

dos estudantes à sala de aula.

Em 2016, ainda continuava como membro integrante do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Comunidades Virtuais (CV), quando passei a fazer parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), grupo que foi criado pela professora Dra. Obdália Ferraz, junto ao CV e, posteriormente, foi registrado no Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Em 2017, concluí o mestrado. E, nesse mesmo ano, fui contemplada com um financiamento da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UNEB para promover formação continuada, sob a coordenação da profa. Dra. Obdália Ferraz, minha orientadora de mestrado, à época. Era a oportunidade que precisava para contribuir com meus(minhas) colegas professores(as) que ansiavam por momentos formativos que contemplassem práticas multiletradas na educação básica. Sendo assim, apresentei a proposta da formação para a SMED e promovi, em parceria com o GEPLET, o curso de extensão intitulado: “Formação Continuada em Multiletramentos: ressignificando as práticas pedagógicas com a inserção das tecnologias digitais móveis”, para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas que ofertavam Anos Finais do Ensino Fundamental. A proposta formativa foi planejada para atender a demanda dos(as) professores(as), mas estava recente que a categoria tinha vivenciado uma greve; por isso, a Secretaria de Educação (SMED) não pôde liberar os(as) professores(as) para participarem do curso.

Da pesquisa de mestrado, das discussões nos grupos de pesquisa, da experiência com o curso de extensão, aprendi a ser uma professora pesquisadora e me dediquei a estudar os multiletramentos. Na semana da defesa da dissertação, o GEPLET realizou o primeiro Seminário de Multiletramentos Educação e Tecnologias (SEMET). Durante o I SEMET, tive a possibilidade de conhecer diversos pesquisadores(as) que vivenciavam os multiletramentos em suas práticas diárias. A partir desses estudos e troca de experiências, surgiu a necessidade de dar continuidade à pesquisa de mestrado com o interesse em ampliar as discussões sobre a presença e participação dos(as) estudantes dos anos finais do ensino fundamental nas salas de aulas, para pensar estratégias que ajudassem esses(as) estudantes a se sentirem pertencentes àquela comunidade escolar, a encontrar-se

na sala de aula, a continuar seus estudos até a conclusão do ensino fundamental.

Percebi que essas experiências me motivaram a seguir estudando e pesquisando as apropriações e usos de tecnologias pelos(as) professores(as). Por conseguinte, na pesquisa do doutorado, o objetivo principal foi compreender quais atos de currículo, mobilizados pelos(as) professores(as), no contexto das tecnologias digitais móveis, medeiam o processo de (des)conexão entre os corpos dos(as) estudantes e as práticas pedagógicas.

Entendendo que esta caminhada não se encerra com este estudo, pois, a partir das experiências e vivências propiciadas por esta pesquisa seguirei em produzindo outros conhecimentos, através de diversas conexões, traçando em meu corpo um novo contorno, a partir da pesquisa e da itinerância de vida e formação, no diálogo com outros(as) pesquisadores(as) e autores(as) que também investem no estudo do objeto em questão nesta pesquisa.

A temática desta pesquisa surgiu da inquietação de uma professora que atuava na coordenação pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador, trabalhando especificamente na coordenadoria, intitulada de “Coordenadoria de Formação Pedagógica”⁶, em que eram desenvolvidas ações de formação continuada para professores(as) da Educação Infantil, do Ensino Fundamental do (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos. Essas ações formativas que visavam o diálogo entre teoria e prática, envolvendo a reflexão e discussão de temáticas como: alfabetização/letramento; envolvendo a reflexão e discussão de temáticas contextualizadas com o cotidiano escolar, como: alfabetização/letramento; tecnologias digitais; letramento matemático, dentre outros e sequências didáticas prática pedagógica e tecnologias digitais.

O incessante desejo, desde o acordar ao deitar, de estar com *smartphone* revela que cada vez mais as pessoas passam boa parte do seu tempo conectadas a tantas outras pessoas e a muitos outros lugares. Essa atitude não é algo novo, pois, desde o início da humanidade, apresentamos o desejo de buscar outros lugares pela necessidade de encontrar moradia ou alimento; a isso chamávamos de nomadismo.

Hoje, continuamos nômades, com o corpo presente em um lugar físico, mas

⁶ Na atual estrutura organizacional da SMED (junho/2023) consta a Coordenadoria de Formação Continuada que está vinculada a Gerência de Formação e Monitoramento. Portanto, a coordenadoria de formação que se refere foi extinta (nomenclatura) em junho/2024.

os pensamentos e ações conectados pela intensa imersão proporcionada pelas tecnologias digitais móveis. É o que Lemos (2009) traduz como a passagem da mobilidade nômade para a mobilidade virtualizada, e o que Santaella (2007) caracteriza com alguns significados como: ubiquidade – a possibilidade de estar e vários lugares ao mesmo tempo; lugar e não lugar – o espaço é constituído pelo sujeito; e os nomadismos – a possibilidade de ir e vir quando quiser.

Se antes buscávamos alimentos e moradia, hoje, além disso, buscamos informações, conexões entre pessoas que têm afinidades nos mesmos conteúdos. Essa busca constante acontece em todos os lugares, e na escola, será necessário que haja mudanças para acompanhar o dinamismo das interações, pois vivenciamos, ao longo de treze anos, na SMED, um crescente número de estudantes que vão às escolas diariamente, mas não adentram a sala de aula e quando vão às aulas permanecem com os seus dispositivos digitais móveis conectados ao corpo e os corpos desconectados da sala de aula.

Essa situação se acentua nas classes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em que os(as) professores(as) insistem na ideia de que o(a) estudante não quer nada. Além disso, há outro fator relevante que é a diminuição de estudantes matriculados⁷, ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, até o ano de 2019: matricularam-se no 6º ano 7.798 alunos, mas concluíram o 9º ano 2.734 alunos. Com a pandemia, após as resoluções e decretos do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação e do Conselho Municipal de Educação, os(as) estudantes avançaram nos anos letivos de 2020 e 2021, mesmo sem terem logrado sucesso em suas aprendizagens escolares.

Atualmente, a diferença entre a entrada no 6º ano e a saída no 9º ano é de dois mil e quinhentos alunos. O espaço intitulado “Educação em números”, no site da Secretaria Municipal da Educação de Salvador, apresenta os dados de matrícula dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme quadro:

Quadro 1 – Quantidade de alunos matriculados por ano de escolarização

Ano de escolarização	Quantidade de alunos matriculados 2019	Quantidade de alunos matriculados 2022	Quantidade de alunos matriculados 2023
6º ano	7.798	6.691	7.057
7º ano	5.816	5.481	5.830

⁷ Informações disponíveis no sistema Educação em Números da Secretaria Municipal da Educação de Salvador. <http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/relatorios/inicio>

8º ano	3.645	5.252	5.017
9º ano	2.734	5.474	4.526

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Salvador⁸

Os números mostram que, antes da pandemia, ao longo de quatro anos, mais de 5.000 (cinco mil) adolescentes e jovens abandonaram as salas de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental; matriculando-se na Educação de Jovens e Adultos ou deixando a escola. Após a pandemia esse número foi para a metade. Além dos(as) estudantes que abandonam a escola, existem alunos que estão em diversos espaços da escola, às vezes dentro e outras vezes fora da sala de aula, com suas tecnologias digitais móveis conectadas ao corpo e alheios ao que está acontecendo na sala. Outras vezes, até estão na sala de aula com os seus dispositivos móveis desconectados dos corpos, mas o seu pensamento hipertextual⁹ a distância daquela aula.

Soma-se a essa realidade o fato de que os(as) professores(as), geralmente, dão especial atenção àqueles que estão concentrados nas aulas, enquanto os demais se colocam à margem do que está sendo trabalhado na escola, motivo pelo qual são rotulados como aqueles(as) que não querem nada. Partimos dessa hipótese de (des)conexão dos(as) estudantes nas salas de aulas, nesta pesquisa, para conhecer o que os(as) professores realizavam para conectar os corpos nas salas de aula, ou seja, para fazer com que estes(as) estudantes permanecessem participando e aprendendo nas suas aulas. São esses(as) adolescentes e jovens que estão fora da sala – ou até mesmo dentro das salas de aulas, apenas fisicamente – que não conseguem completar os estudos no ensino fundamental, que não logram sucesso em seu processo de aprendizagem; são esses(as) mesmos(as) jovens que estão conectados(as) às suas tecnologias digitais móveis em rede, produzindo, compartilhando, remixando, recriando conteúdos e informações. Então, mesmo depois de ter vivenciado o ensino remoto emergencial durante o período pandêmico e, de ter pressionado e de ter sido pressionado a usar as tecnologias digitais, a fazer escolhas diferentes das que já realizava em sala de aula presencial, a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas ainda é um desafio

⁸ http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/relatorios/inicio/view/154_1281

⁹ Pensamento hipertextual: a mente humana atua com associações, quer sejam lembranças, situações atuais, buscando e acrescentando algo novo, assim como o hipertexto um link que leva a outro. (LÉVY, 1993)

para o(a) professor(a).

Considerando o contexto atual da educação, antes e durante a pandemia, trazendo para análise a implantação de programas e documentos que, segundo o Ministério da Educação (MEC) e a SMED, visam ao aperfeiçoamento e qualidade da Educação Básica. Entre eles, destacamos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), lançada, em 2017, que traz como competências: conhecimento; pensamento científico, crítico e reflexivo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017), e estão em consonância com o referencial curricular próprio para os Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Salvador.

Além do referencial, a rede municipal elaborou cadernos pedagógicos interdisciplinares, por área de conhecimento, pautados na formação para adolescentes e jovens, as discussões étnico-raciais, a gamificação, a educação inclusiva, trazendo como mote questões socialmente vivas, que são temáticas trabalhadas, partindo dos problemas da cidade de Salvador. Ainda em 2017, a SMED fez a adesão ao Programa de Inovação Educação Conectada do MEC, que prevê a aquisição de infraestrutura de rede, a ampliação e distribuição de internet de banda larga para professores e estudantes, a aquisição de equipamentos e a formação de professores.

Devido à pandemia, foi solicitada a ampliação desse programa, com vistas à distribuição de internet para estudantes e professores(as), através do Projeto de Lei nº3.477 de 2020, da Câmara dos Deputados, que "Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos(as) e a professores(as) da educação básica pública". Mas esse processo foi vetado pelo governo federal, através do documento oficial nº 81, de 18 de março de 2021, que declarava o aumento do orçamento e justificava que já existiam programas de governo para ampliação de banda larga nas escolas. Portanto, desconsiderava as necessidades advindas do distanciamento social causado pela pandemia da covid-19, e não promovia o acesso e a equidade de direitos, uma vez que os programas não permitiam o uso de internet fora do prédio escolar.

As experiências e vivências, no âmbito acadêmico e fora dele, com a realização

da pesquisa que realizei mestrado intitulada “Práticas pedagógicas e tecnologias digitais móveis: entrelaçando saberes e fazeres”, em uma escola da rede municipal de ensino, nos deram a possibilidade de refletir sobre a necessidade de formação para professores(as) para a integração de tecnologias digitais às aulas. E em 2017, através da Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado da Bahia (PROEXT/UNEB), realizamos, no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologia (GEPLET), uma formação para sessenta coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede municipal de ensino de Salvador, com o objetivo de promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico, através da vivência e construção de práticas multiletradas, envolvendo o uso das tecnologias digitais.

Esse curso teve duração de sessenta horas e, no decorrer do processo que envolveu teoria e prática, os(as) professores(as) e coordenadores(as) elaboraram sequências didáticas que foram aplicadas nas salas de aula. Durante a realização desse projeto, percebemos a necessidade de novas propostas em sala de aula para atender as demandas dos(as) alunos(as) do século XXI, no que diz respeito ao desenvolvimento de novas competências e habilidades, entre outros saberes.

Essas inquietações, que trazemos a partir das vivências propiciadas pelo trabalho com tecnologias digitais e formação de professores(as), nos oportunizam perceber que há lacunas, especialmente na realidade da educação pública municipal de Salvador, em relação ao ensino e aprendizagem integrados às tecnologias digitais, com foco no contexto social, de modo a estabelecer uma interação entre corpo e conectividade, para a produção de significativos atos de currículo, em sala de aula do século XXI.

Conforme Macedo, (2013, p. 427), “O conceito de *atos de currículo* está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes.” Tomando por base essa concepção, buscamos, nesta pesquisa, conhecer como os atos de currículo podem (des)conectar os(as) adolescentes e jovens as aulas através do uso de tecnologias digitais móveis nos anos finais do ensino fundamental na rede pública municipal de Salvador.

Compreendendo os *atos de currículo* como as possibilidades de transgressão do que está posto, isto é, ao que, de fato, acontece na realidade das salas de aulas,

propomos realizar um entrelaçamento entre o corpo, tecnologias digitais móveis, conectividade e *atos de currículo*. Pretendemos analisar e interpretar os *atos de currículo* que potencializam (des)conexões dos corpos com as tecnologias digitais nas salas de aula no século XXI.

No processo de formação docente com o qual nos comprometemos, nos deparamos com educadores(as) que não compreendem quais atos de currículo podem oportunizar a conexão dos corpos dos(as) estudantes na sala de aula. Um discurso recorrente, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), chama nossa atenção: “Este(a) estudante vem para a escola todos os dias e não entra na sala de aula!”. Assim, surgem algumas inquietações que envolvem a discussão dos processos formativos, as condições de trabalho do(a) professor(a), os saberes construídos por eles(as), o lugar das tecnologias digitais no projeto da escola, a concepção de currículo e o lugar do corpo na sala de aula.

A partir dessas inquietações e do contexto de vivência diária, a pergunta de pesquisa é: Quais atos de currículo, mobilizados pelos(as) professores(as), em seus contextos formativos, e aplicados em sala de aula, implicam na (des)conexão dos corpos dos(as) estudantes às práticas pedagógicas, em tempos de tecnologias digitais móveis?

Tivemos como objetivo geral: Compreender quais *atos de currículo*, no contexto das tecnologias digitais móveis, mobilizados pelos(as) professores(as), medeiam o processo de (des)conexão entre os corpos dos(as) estudantes e as práticas pedagógicas. E objetivos específicos: Mapear as práticas didático-pedagógicas que constituem o cotidiano da sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental; Identificar *atos de currículo* que se configurem como possibilidade de transgressão de práticas que (des)conectam os corpos dos(as) estudantes da sala de aula, no contexto das tecnologias digitais móveis; Discutir, com os(as) professores(as), as experiências de formação docente que vivenciam, no contexto da cultura digital, de modo que lhes subsidiem a lidar com as (des)conexões dos corpos dos(as) estudantes na sala de aula; Discutir, com os(as) professores(as), as concepções de atos de currículo e (des)conexão de corpos, visando à resignificação das práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental; Construir, colaborativamente com os(as)

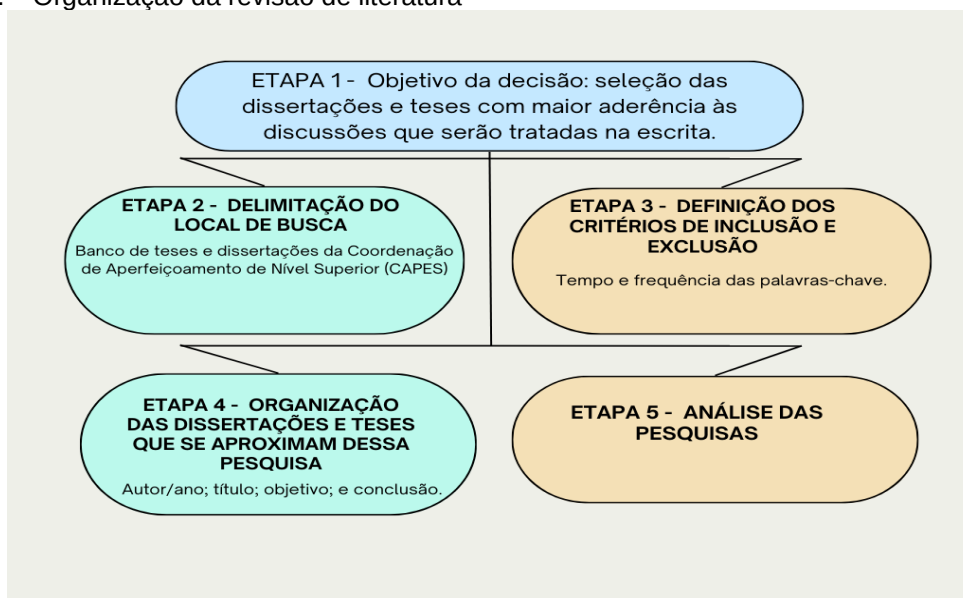
professores(as), propostas didático-pedagógicas que se configurem como atos de currículo, os quais, potencializados pelas as tecnologias digitais móveis, possam conectar os alunos à sala de aula.

1.2 DIALOGANDO COM OUTRAS PESQUISAS

O diálogo com outras pesquisas é de extrema importância para compreender o que já foi dito e para justificar a importância do que se pretende pesquisar.

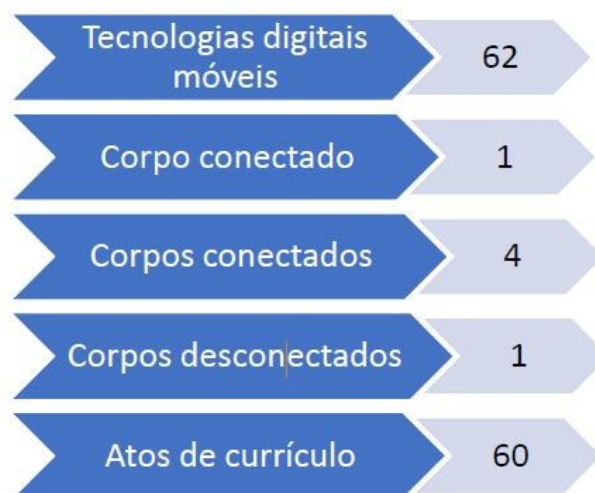
Para facilitar a compreensão de como está organizada a revisão de literatura, elaboramos cinco etapas:

Figura 1 – Organização da revisão de literatura



Fonte: Autoria própria

Para este estudo foi realizada uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com as seguintes expressões: Tecnologias digitais móveis; Corpo conectado; Corpos conectados; Corpos desconectados; e Atos de currículo. O primeiro critério para a seleção destas expressões se deu pelo título da pesquisa.

Figura 2 – Palavras-chave X Quantidade

Fonte: Autoria própria

Para a realização da busca de dissertações e teses, no banco de teses da Capes, ficou definido como critério de inclusão o tempo de publicação; interessam a este estudo as pesquisas realizadas a partir de 2010, quando as tecnologias digitais móveis se popularizam no Brasil¹⁰, levando em conta as categorias teóricas das pesquisas que dialogam com as categorias deste estudo. Para isso, organizamos quadros e análises por palavras-chave.

¹⁰ De acordo com as pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor e Internet no Brasil (CETIC), que são realizadas, anualmente, desde 2005, o ano de 2010, apresenta a tendência de crescimento de posse de dispositivos móveis pelas classes D, E e zona rural.

Quadro 2 – Organização das dissertações e teses a partir da categoria teórica: Corpos (des)conectados

Autor/Ano/Instituição	Título	Objetivo	Conclusão
Camila Mozzini/ 2013/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Impressões de um Corpo Conectado: Modos de governo que se produzem a partir de incitamentos publicitários à conexão digital	Problematizar o modo como estamos sendo incitados, através da publicidade, a constituir uma vida melhor vivida porque perpassa pela conexão digital	As verdades propostas nos incitamentos publicitários não estão relacionadas ao determinismo do sujeito -ético pois a subjetividade produz sujeitos singulares.
Paula Rangel/ 2014/ Universidade Federal do Espírito Santo	Homem e internet móvel: mundos criados entre dedos e cliques		A relação homem internet móvel é vetor de subjetivação marcante contemporâneo e que esta relação é marcada pela velocidade, por transformações nos modos de ser, de se relacionar com o espaço, de estudar e de se relacionar com mídias de comunicação.
Anderson Ortiz/ 2018/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Jovem e cognição multiplataforma: relatos dos pioneiros de uma vida quase digital	Revelar os hábitos multiplataformas dos jovens universitários da comunicação.	Revela-se um jovem quase digital imerso em multiplataformas mas ao mesmo tempo culpado por não empregar bem o seu tempo.

Fonte: Autoria própria

Com a expressão “Corpo Conectado”, encontramos duas dissertações e uma tese. A dissertação intitulada: “Impressões de um Corpo Conectado: Modos de governo que se produzem a partir de incitamentos publicitários à conexão digital”, de autoria de Camila Mozzini, concluída em 2013, pela Universidade Federal do Rio grande do Sul. Apresenta como objetivo principal: problematizar o modo como estamos sendo incitados, através da publicidade, a constituir uma vida melhor vivida porque perpassa pela conexão digital. Com isso, Mozzini destaca três categorias teóricas: as redes digitais; as conexões e compartilhamentos; e a subjetivação.

A proposta do estudo é mostrar como as campanhas publicitárias

influenciam nas escolhas e formação das personalidades das pessoas. Dessa pesquisa, destacamos o capítulo: “Conectado sempre em qualquer lugar – aberturas e impressões de um corpo conectado”, em que a autora faz a relação entre o seu corpo, o trajeto da pesquisa de mestrado e a influência das campanhas publicitárias por conexão, explicitando que as conexões se dão a partir do corpo que está em constante transformação, a partir das interações e conexões estabelecidas e vivenciadas.

A dissertação de Paula Rangel: “Homem e internet móvel: mundos criados entre dedos e cliques”, concluída em 2014, pela Universidade do Espírito Santo, apresenta como questões de pesquisa: “como então, os sujeitos em rede e acoplados a dispositivos de internet móvel se constituem, se formam e transformam? Quais são as mudanças nos modos de vida atuais, emergentes do acoplamento com essa tecnologia?”. Apesar de não explicitar seu objetivo de pesquisa, Rangel, no resumo da dissertação, afirma que a sua proposta é “pensar sobre como, na contemporaneidade, o sujeito munido de aparelhos conectados à internet móvel produz o mundo e se produz concomitantemente neste processo”. Para isso, organiza a pesquisa com três categorias teóricas: a composição da subjetividade, a relação homem-técnica e a transformação do sujeito com a tecnologia/internet móvel.

Trata-se de uma pesquisa teórica, que apresenta à seguinte conclusão: “a relação homeminternet móvel é vetor de subjetivação marcante no contemporâneo e que esta relação é marcada pela velocidade, por transformações nos modos de ser, de se relacionar com o espaço, de estudar e de se relacionar com mídias de comunicação.” Essa pesquisa aborda as conexões e desconexões na vida e nas relações com os estudos através das mídias digitais.

A tese de Anderson Ortiz, intitulada como “Jovem e cognição multiplataforma: relatos dos pioneiros de uma vida quase digital”, concluída em 2018, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem como objetivo principal “pesquisar os usos jovens de multiplataformas conectadas à internet, conhecendo as práticas dos universitários da comunicação e como elas influenciam as suas experiências cognitivas.” O autor desenvolveu sua tese com base nas categorias: cognição, cibercultura, juventude e tecnologias da informação de comunicação.

Essa pesquisa é constituída de duas etapas: a pesquisa bibliográfica e a realização de grupo focal com estudantes do curso de Comunicação. Ortiz (2018) considera como achado mais importante em sua pesquisa a caracterização do(a) jovem como ser “quase digital”, que usa tecnologias, mas que se sente culpado(a) por esse uso sem objetivo, somente como forma de fruição e fuga da realidade.

Ao buscar estudos a partir da expressão “Atos de currículo”, foram encontrados sessenta trabalhos, entre teses e dissertações. Dessas pesquisas destacamos os que mais se aproximam desta tese, pois se relacionam diretamente com estudos realizados na sala de aula com a integração de tecnologias digitais móveis, o corpo e a formação de professores(as) conforme apresentamos no quadro 3.

Quadro 3 – Organização das dissertações e teses por categoria teórica: Atos de currículo

Autor/Ano/Instituição	Título	Objetivo	Conclusão
Rita de Cássia Santana de Oliveira/ 2010/ Universidade do Estado da Bahia	Cultura Digital e Currículo: (in) tensões e sentidos no cotidiano	Analisar os sentidos produzidos por profissionais de educação em relação às TIC, e como estes sentidos se articulam ao currículo escolar.	Em treze anos, após a implantação das tecnologias digitais nas escolas, houve poucos avanços no que diz respeito aos sentidos que os(as) profissionais da educação da rede municipal de educação de Salvador atribuem às tecnologias da informação e da comunicação e às articulações que estas estabelecem com o currículo. Aponta ainda para a necessidade de investigações que venham a contemplar a escuta dos(as) jovens estudantes, nos espaços onde se faz presente, o que denomina de etnocibercultura, que compreende a heterogeneidade, através da qual se expressa a cultura digital nos diferentes espaços juvenis.
Mayra Rodrigues	A sala de aula no contexto da	Construir atos de currículo,	As ambiências formativas criadas nos

Fernandes Ribeiro/ 2015/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo	utilizando as potencialidades dos ambientes virtuais, das redes sociais e da internet para ressignificar o aprender/ensinar situado nas vivências dos praticantes culturais dentro/fora da universidade.	atos de currículo, no ensino presencial e online, apontam perspectivas que vão ao encontro de uma formação docente e discente do ciberautorciadão, uma postura em processo, em devir, que se constrói na relação cidade/ciberespaço, em espaços/tempos de aprendizagens plurais, referenciadas nas experiências tecidas nesses contextos.
Maria Cristina Araújo de Melo/ 2021/ Universidade do Estado da Bahia	Corpos e currículos que se proliferam: o flagrante delito da criação	Compreender como corpos curriculantes e dissidentes sexualmente em aliança podem negociar um projeto de currículo radicalmente democrático e plural.	Pensar o currículo para além de reproduções de modelos ontológicos e gnosiológicos, historicamente legitimados no mundo ocidentalizado, animando-se a ler as performatividades curriculantes como corpo inventivo capaz de criar espaços, reconhecidamente, hibridizados, radicalmente democráticos e plurais.

Fonte: Autoria própria.

A pesquisa “Cultura Digital e Currículo: (in) tensões e sentidos no cotidiano”, da autora Rita de Cassia de Santana Oliveira, foi concluída em 2010, pela Universidade do Estado da Bahia. Foi realizada em uma escola do município de Salvador, com o objetivo de “analisar os sentidos produzidos por profissionais de educação em relação às TIC, e como estes sentidos se articulam ao currículo escolar.”

Os sujeitos envolvidos foram professores(as), gestores(as), coordenadores(as) e técnicos(as) pedagógicos(as) de uma escola municipal. Desenvolveu-se a partir das categorias teóricas: Tecnologias da informação e comunicação, currículo, cultura digital e formação docente. Conclui que, em treze anos, após a implantação das tecnologias digitais nas escolas, houve poucos

avanços no que diz respeito aos sentidos que os(as) profissionais da educação da rede municipal de educação de Salvador atribuem às tecnologias da informação e da comunicação e às articulações que estas estabelecem com o currículo. Aponta ainda para a necessidade de investigações que contemplem a escuta dos(as) jovens estudantes, nos espaços onde se faz presente o que a autora denomina de etnocibercultura, que compreende a heterogeneidade, através da qual se expressa a cultura digital nos diferentes espaços juvenis.

A pesquisa intitulada “A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo”, foi concluída em 2015, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de autoria de Mayra Rodrigues Fernando Ribeiro, com o objetivo de “construir atos de currículo, utilizando as potencialidades dos ambientes virtuais, das redes sociais e da internet para ressignificar o aprender/ensinar situado nas vivências dos praticantes culturais dentro/fora da universidade.” Apresenta como categorias teóricas: Cotidianos, Atos de currículo, Ciberautorcidadão, Educação, Cibercultura e educação Brasil, Professores Formação e Currículos. Apresenta como base metodológica a Pesquisa-formação na cibercultura. Foi desenvolvida no ensino superior, com estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, na perspectiva de colaborar no processo pedagógico, dentro e fora da sala de aula, partindo da interação face a face para as interfaces digitais. Concluiu que há a necessidade de se enfatizar a importância da tecnologia na formação inicial para a constituição de um(a) professor(a) autor(a) na cibercultura.

A pesquisa de mestrado denominada “Corpos e currículos que se proliferam: o flagrante delito da criação”, da autora Maria Cristina Araújo de Melo, teve como objetivo de “compreender como corpos curriculantes e dissidentes sexualmente em aliança podem negociar um projeto de currículo radicalmente democrático e plural.” Parte das discussões dos atos de currículo para a busca de uma aprendizagem democrática e plural, a partir da abordagem dos temas sexualidade, normatividade e currículo. Finaliza a sua pesquisa com a proposta de realizar um “projeto de intervenção intitulado “Intervenção: fabulações de um currículo radicalmente democrático e plural” que visa fomentar, através de corpos curriculantes e sexualmente dissidentes, a criação de um currículo radicalmente

democrático e plural.”

A última busca foi realizada com a categoria “Tecnologia digitais móveis”; nesta, apareceram sessenta e duas publicações, das quais selecionamos três, pois tratam da importância de se integrar as tecnologias digitais móveis às necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes, nas aulas.

Quadro 4 – Organização das dissertações e teses por categoria teórica: Tecnologias digitais móveis

Autor/Ano/Instituição	Título	Objetivo	Conclusão
Saete de Fatima Noro Cordeiro/ 2014/ Universidade Federal da Bahia	Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos de aprender	Refletir sobre as práticas que vão se desenvolvendo a partir da chegada das tecnologias digitais móveis no cotidiano de três escolas públicas do ensino fundamental.	A necessidade de maior investimento em políticas mais integradas, que garantam infraestrutura nas escolas, principalmente de banda larga, e investimentos para que os(as) professores(as) estejam mais fortalecidos teórica e criticamente, para desenvolver seus próprios projetos e construir conhecimento livre, de maneira criativa, ética e colaborativa.
Diane Schlieck/ 2018/ Universidade do Estado de Santa Catarina	Aprendizagem escolar e tecnologias digitais: controvérsias reveladas por estudantes/as do ensino fundamental.	Analisar as controvérsias reveladas pelos estudantes imersivos e pelos estudantes ubíquos em relação às associações que realizam no ciberespaço relacionadas à sua aprendizagem escolar, a fim de compreender como os estudantes contemporâneos estudam quando estão imersos no ciberespaço.	Os(as) estudantes querem ser ouvidos(as), querem participar mais diretamente das ações relacionadas ao seu processo de ensino e aprendizagem. Os(as) estudantes tem muito a contribuir com o professor, principalmente, no que diz respeito ao uso das TD integradas a Educação
Shirlene	Integração das	Investigar a prática	A cultura de

Coelho Smith Mendes/ 2021/ Universidade Federal do Maranhão	tecnologias digitais na prática pedagógica: Proposta de um E-book com recursos digitais para os docentes do Instituto Federal do Maranhão - IFMA	pedagógica na perspectiva das tecnologias digitais móveis, a integração que as ferramentas digitais promovem no IFMA- CCH.	formação docente é fragmentada e, por vezes, descontextualizada da realidade, o que revela uma formação fragilizada diante das emergências do novo perfil de estudante.
-------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria própria, com informações do Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A pesquisa de doutorado intitulada “Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos de aprender”, de Salete Noro Cordeiro, concluída em 2014, pela Universidade Federal da Bahia, com o objetivo de “Refletir sobre as práticas que vão se desenvolvendo a partir da chegada das tecnologias digitais móveis no cotidiano de três escolas públicas do ensino fundamental.” Através da discussão das categorias teóricas: tecnologias digitais móveis; cotidianos e tempos/espacos, foi realizada com estudantes, professores(as), funcionários(as) e gestores(as) através da etnopesquisa-crítica. Como resultado de pesquisa enfatiza a necessidade de criação de políticas públicas que estimulem a formação do(a) professor(a) e a garantia de dispositivos móveis e acesso à internet banda larga. Essa pesquisa foi realizada em escolas públicas, tendo como contexto a implantação do projeto piloto, de iniciativa do governo federal brasileiro, o programa Um computador por aluno.

A dissertação “Aprendizagem escolar e tecnologias digitais: controvérsias reveladas por estudantes/as do ensino fundamental”, de autoria da pesquisadora Diane Schlieck, defendida em 2018, pela Universidade do Estado de Santa Catarina, apresenta como objetivo: “Analisar as controvérsias reveladas pelos estudantes imersivos e pelos(as) estudantes ubíquos em relação às associações que realizam no ciberespaço relacionadas à sua aprendizagem escolar, a fim de compreender como os(as) estudantes contemporâneos estudam quando estão imersos(as) no ciberespaço.” Através das categorias teóricas: ciberespaço; teoria ator-rede; aprendizagem escolar; aluno(a); leitor(a) imersivo(a) e leitor(a) ubíquo(a). A partir da metodologia estudo de caso, em uma escola municipal de Florianópolis, foi realizada com professores(as) e estudantes. Essa pesquisa conclui que “O uso das TD e as associações que os estudantes fazem, ao se apropriarem de diferentes formas e linguagens da comunicação, ampliam as

possibilidades do fazer pedagógico”.

A dissertação “Integração das tecnologias digitais na prática pedagógica: Proposta de um E-book, com recursos digitais para os(as) docentes do Instituto Federal do Maranhão – IFMA”, da autora Shirlene Coelho Smith Mendes, defendida em 2021, pela Universidade Federal do Maranhão, apresenta como objetivo de pesquisa: “investigar a prática pedagógica na perspectiva das tecnologias digitais móveis, a integração que as ferramentas digitais promovem no IFMA-CCH”. Esse estudo se desenvolveu através da metodologia estudo de caso, realizada com professores(as), do Instituto Federal do Maranhão. Finaliza apontando caminhos para a continuidade da pesquisa com os(as) estudantes e enfatizando a necessidade de formação continuada de professores(as) para a integração de tecnologias digitais nas aulas.

As pesquisas apresentadas tratam da integração das tecnologias digitais nas salas de aulas, enfatizando a necessidade de formação de professores(as) e a participação dos(as) estudantes na prática educativa. Apontam que existem lacunas em relação a integração de práticas pedagógicas e as tecnologias móveis, bem como na interação entre professores(as) e estudantes.

Nesta pesquisa, aspira-se, no contexto da cibercultura, tendo como *locus* a sala de aula, compreender não apenas o uso das tecnologias na sala de aula, mas que atos de currículo (que entendemos aqui como etnométodos), nesse contexto da cultura digital, os(as) professores(as) desenvolvem, em sala de aula têm contribuído para (des)conexão dos corpos dos(as) estudantes com o que ocorre na sala de aula.

Dito isso, organizamos em seções, os passos de um percurso colaborativo que refletem a constituição corpórea das experiências vivenciadas.

A organização textual deste estudo apresenta os seguintes capítulos: nesta introdução com o título de: (Des)conectando caminhos no cotidiano da pesquisa: entre o eu e os(as) outros(as), apresentamos o problema de pesquisa, abordando as inquietações acerca do estudo; descrevendo os objetivos geral e específicos que foram produzidos para esta análise. Com o subcapítulo Histórias de um corpo em construção entre o eu e outros corpos abordamos o comprometimento da pesquisadora e a itinerância de vida com a temática de pesquisa. Em Dialogando

com outras pesquisas, realizamos um estudo acerca das pesquisas desenvolvidas, bem como compreender as brechas da temática.

No capítulo 2: Conexões e (des)conexões no percurso de investigação: itinerância metodológica, explicitamos a base teórico-metodológica com a sala de aula. Bem como, apresentamos os caminhos e os dispositivos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e os procedimentos de análise.

No capítulo 3: Tecnologias digitais móveis conectadas ao corpo e o corpo (des)conectado da sala de aula, ampliamos a discussão de tecnologias digitais móveis e as políticas públicas para implantação dessas tecnologias na escola.

No capítulo 4: O currículo: para que? Para quem? Aborda a história do currículo na educação do Brasil, as concepções curriculares e a análise dos(as) professores(as) colaboradores da pesquisa sobre o currículo local e nacional.

No capítulo 5: Corpos conectados e/ou desconectados, apresentamos as concepções de corpos e as contribuições autorais dos(as) professores(as) na análise de como os(as) seus(uas) estudantes aprendem. No capítulo 6: Os nós da rede entre nós, apresentamos as contribuições desta pesquisa, respondendo à questão norteadora e analisando os objetivos propostos.

Finalizamos a pesquisa com o desejo de produzir compreensões sobre os entrelaçamentos das tecnologias digitais móveis, o currículo e o corpo na sala de aula, bem como oferecer perspectivas para novas pesquisas sobre estes pontos importantes para a educação.

2 CONEXÕES E (DES)CONEXÕES NO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO: ITINERÂNCIA METODOLÓGICA

Compreender quais atos de currículo medeiam o processo de (des)conexão entre o corpo do(as) estudante e a sala de aula, por meio das tecnologias digitais móveis, configura-se como uma proposta desafiadora e complexa, que envolve os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana, seus corpos (des)conectados. Diante desse cenário, a escolha por seguir a *démarche*¹¹ de uma pesquisa qualitativa, considerando que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (André, 2013, p. 97).

A partir dessa perspectiva, as discussões e reflexões, neste estudo, pautada na teoria do social – a etnometodologia, que propõe a formulação de hipóteses, conceitos e teorias acerca do modo de fazer das pessoas em sociedade. Garfinkel (2018, p. 100), com o objetivo de relatar e analisar os etnométodos, criou termo etnometodologia para se “[...] referir à investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana”.

Os etnométodos são as maneiras e as linguagens utilizadas pelos atores sociais de uma determinada comunidade para se relacionarem entre si e para resolver problemas de seu cotidiano. Para Garfinkel (2018), só conseguimos compreender as compreensões dos atores sociais se estivermos imersos em seu fazer diário, entendendo as “expressões indexicais”, ou seja, as singularidades que as pessoas apresentam em seu cotidiano.

Considerando a complexidade da realidade, e os etnométodos como *corpus*, este estudo tomará como encaminhamento metodológico as contribuições da etnometodologia, numa perspectiva denominada etnopesquisa, buscando

¹¹Conforme Macedo (2010), Dermaché, palavra sem tradução, significa, no contexto do livro “caminho para compreender compreensões.” Para saber mais sobre este termo, consultar o livro do autor: Etnopesquisa Crítica e Etnopesquisa-formação.

compreender como se dá a interação entre professores(as) e alunos(as), colaboradores(as) desta pesquisa, no cotidiano escolar, bem como refletir sobre as práticas socialmente criadas no contexto temporal e social da sala de aula. Considerando que a formação docente atravessará esta discussão, buscaremos apoio nas contribuições da pesquisa formação para ressignificação e elaboração de práticas pedagógicas que se configuram como atos de currículo, os quais, ou mediados pelas as tecnologias digitais móveis, possam conectar os(as) alunos(as) à sala de aula, visando estabelecer uma maior interação entre professor-estudante-ensino-aprendizagem.

2.1 ETNOMETODOLOGIA: CAMINHO POSSÍVEL PARA UM DIÁLOGO COMPREENSIVO COM O CAMPO DE PESQUISA

A etnometodologia, teoria do social, criada por Garfinkel em meados dos anos 1960, conforme apresenta Rawls (2018), objetiva compreender e apreender como as práticas sociais são organizadas em um determinado contexto temporal e social. Essa compreensão se dá através dos etnométodos que são os modos estabelecidos pelas pessoas para entender a sua realidade. Os processos etnometodológicos ou os etnométodos narram e analisam os fatos do cotidiano, propiciando a compreensão dos fenômenos estudados, de como o cotidiano é organizado, e como os membros de uma comunidade resolvem seus problemas em um contexto coletivo.

Contrariamente ao que o termo sugere, a Etnometodologia não se refere ao método que o pesquisador utiliza, mas ao campo de investigação. É o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isto é, procura descobrir "os métodos" que as pessoas usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que as cerca. Seus principais focos de interesse são, portanto, os conhecimentos táticos, as formas de entendimento dos sentidos comuns, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais. (ANDRÉ, 2011, p.19)

A etnometodologia, como prática contínua de produção de sentidos, situada, apresenta cinco conceitos fundamentais,¹² norteadores do pensamento de Garfinkel e tomados como referência para um agir etnometodológico; explicitam como os sujeitos compreendem as suas realidades, através dos seus etnométodos.

¹² Para aprofundar esse assunto sugiro: Estudos de Etnometodologia. Harold Garfinkel. Capítulo 1 – O que é etnometodologia?

2.1.1 Prática ou realização

Prática/realização – é o registro minucioso de como os sujeitos vivem e desenvolvem suas atividades cotidianas detalhando tudo o que ocorre no contexto de vivência.

No processo de pesquisa a prática é registrada pelo pesquisador através de áudios, vídeos e, principalmente, através do diário de campo. Dessa maneira, tudo que acontece durante o período deve ser registrado e analisado para que as informações geradas sejam criteriosamente um relato da prática.

Iniciamos o contato com as escolas que desejávamos realizar a pesquisa-formação nos primeiros dias do curso do doutorado, mas logo fomos interrompidas pela pandemia. Tivemos que esperar por dois anos até adentrar a escola, em seu espaço físico, pois queríamos tratar de conexões dos corpos presenciais, em sala de aula.

Passado o período do afastamento social, tivemos vários percalços para conciliar a agenda dos(as) professores(as) para atender ao cronograma de pesquisa, até que ajustamos e conseguimos permanecer somente em uma escola, durante uma unidade letiva, no ano 2023, desenvolvendo a pesquisa-formação.

Para realizar a prática na escola, iniciamos o contato no ano de 2020, mas fomos surpreendidos pela pandemia e tivemos que esperar até que tudo se resolvesse para que pudéssemos iniciar a atividade de campo. Ao final do ano de 2021, quando as aulas presenciais foram retomadas, buscamos à escola, mas a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, ainda, não estava liberando pessoas de fora das escolas adentrarem os espaços escolares, pois estavam respeitando as medidas sanitárias devido a Covid.

Em 2022, retomamos o diálogo com a escola para iniciarmos a pesquisa, mas foi o ano em que os professores estavam em campanha salarial, com diversas paralisações e suspensões de aula, o que tornava inviável a elaboração de um cronograma de pesquisa. No ano de 2023, iniciamos a pesquisa.

No primeiro momento dialogamos com a gestão e coordenação escolar para apresentarmos a proposta e conhecer o trabalho que estava sendo desenvolvido pela escola. Logo depois, fomos convidadas a apresentar a pesquisa para os

professores. A escola contava com oito professores do 6º ano 9º ano, que lecionavam Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Língua Inglesa.

Após explicarmos aos professores a proposta de pesquisa-formação fomos contemplados com quatro professores que se dispuseram a participar da pesquisa. Os professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes. A realização do estudo foi realizada após a assinatura do Termo de Consentimento que apresentava os objetivos da pesquisa. Em contrapartida a escola apresentou como necessidades para estudo: a participação dos alunos em sala de aula com o uso excessivo do celular; a motivação para a continuidade dos estudos, pois os alunos não apresentavam perspectivas de continuidade; e, como utilizar o celular em sala de aula sem que fosse um problema de falta de limites ou um trabalho a mais para os professores.

Acordamos que durante a investigação realizaríamos seis diálogos formativos e acompanharíamos um grupo de alunos que os professores dessem aulas. Os diálogos formativos foram organizados nos períodos de atividades complementares dos professores, nos horários de seus planejamentos dentro da escola, e o grupo de alunos foram os do sexto ano, pois a escola estava em período de avaliações externas para o nono ano, grupo que eles consideravam como ideal para a participação devido as questões levantadas por eles, mas por inviabilidade por causa da ausência de momentos para a discussão, consideraram que o sexto ano, por estar iniciando os Anos Finais do Ensino Fundamental seria um grupo importante para a proposta da escola.

A partir dessas primeiras deliberações organizamos o cronograma de pesquisa junto com os professores e a coordenação da escola.

Os diálogos formativos foram organizados em seis encontros. O primeiro foi esse descrito acima para conversar com os professores sobre a proposta e suas especificidades. Cada diálogo formativo teve a duração média de uma hora. Os encontros foram organizados e realizados nos dias de terça e sexta-feira. Às terças-feiras nos reuníamos com os professores de Língua Portuguesa, Artes e Ciências e às sextas-feiras com o professor de Matemática.

Nesses três dias, durante a semana, a pesquisadora ficava toda a manhã na

escola para observar a rotina dos participantes desde a hora da entrada até a saída da escola.

A organização dos diálogos formativos foi pautada com base nos pressupostos da pesquisa-formação.

2.1.1.1 Pesquisa-formação

A proposta da pesquisa-formação considera que todo encontro onde o diálogo e a troca de experiências estão presentes se torna um processo formativo.

A pesquisa-formação tem como princípio o sujeito como um ser único(as) e integrado(as) e seus processos de aprendizagem e formação estão imbricados com a sua experiência de vida, através das trocas que realizam ao longo da vida tornando o seu processo singular. Portanto a pesquisa-formação valoriza a autonomia, a autoria e a troca de conhecimentos entre os(as) participantes.

Seguimos essa opção metodológica, pois através das trocas é possível perceber o que não é dito, compreender o que está nas entrelinhas, consubstanciar o entrelaçamento entre as práticas pedagógicas, corpo, o currículo e as tecnologias digitais móveis.

Intitulamos os encontros com os(as) professores(as) de “Diálogos Formativos”, pois acreditamos que somos participantes ativos da pesquisa e que esta parte de uma necessidade comum entre pesquisadora e colaboradores(as).

A proposta de pesquisa-formação foi organizada em seis encontros, na própria escola, nos horários das Atividades Complementares (AC) e durante o período conversamos e realizamos atividades práticas para apropriação de aplicativos e usos de tecnologias digitais móveis.

Ao longo dos seis encontros formativos, realizamos antes uma conversa para saber o que os(as) professores(as) estavam trabalhando nas salas naquele momento e quais as suas necessidades formativas. Diante disso, organizamos uma proposta que contemplasse o diálogo e a prática em um tempo de uma hora a cada encontro, pois era o momento reservado para o planejamento e estudo dos(as) professores(as) durante a semana.

Os Diálogos Formativos foram, assim, organizados:

1. Início de conversa: O que tenho feito na sala de aula e quais minhas necessidades formativas?
2. Diálogo Formativo 1 - Educação - como eu me vejo como educador(a) com a inserção das tecnologias digitais móveis no contexto da sala de aula, integrando o currículo e a participação dos(as) estudantes para obter os resultados esperados ao ano de escolarização?
3. Diálogo Formativo 2 - Tecnologias digitais móveis e sala de aula - é possível?
4. Diálogo Formativo 3 - O que é currículo? E como acontece na sala de aula?
5. Diálogo Formativo 4 - O meu, o seu, o nosso corpo - eu me vejo como educador(a)?
6. Diálogo Formativo 5 - E agora - o que é possível criar a partir dos diálogos?

Além desses momentos formativos eu permaneci na escola durante todas as manhãs, transitando em seus espaços e percebendo como as relações eram estabelecidas dentro do espaço escolar. Considerando que observando o contexto era possível perceber a interação e a relação entre os corpos no ambiente escolar.

Assim, o formacional, se realiza no entretecimento de pautas/temas de saberes sociotécnicos, políticos, éticos, estéticos, culturais e suas transversalidades, sem os quais perdem o seu sentido ao mesmo tempo específico e transversal, como fenômeno humano em movimento e em totalizações compreensivas, situadas, relacionais, referidas e referenciadas. É nesses termos que, para nos referir ao âmbito das aprendizagens propostas/mediadas, falamos do *formacional*, porquanto o fenômeno *formativo* ao se realizar, é sempre e inarredavelmente experiencial, portanto, *perspectival*, ou seja se realiza nos sujeitos referenciados ontológica, cultural, e socialmente com sua *singular* e *singularizante* experiência aprendente, seus pontos de vista, opiniões e demandas educacionais. (Macedo, 2021, p. 20)

Analisar o processo formacional, durante os diálogos formativos, sem conhecer a realidade da escola implica na desvinculação entre o que é dito e o que é realizado, mas quando esse fazer implica na observação da proposta intencionada de formação e as maneiras como os sujeitos desenvolvem as suas práticas na escola, esse processo se torna único e repleto de sentidos tanto para quem pesquisa quanto para os que colaboram com a pesquisa, em um espaço de trabalho que, também, é formativo, repleto de aprendizagem singulares, constituído de representações de vida e de formação.

Com os/as docentes colaboradores/as deste estudo, a observação se deu nos

espaços da sala de professores, nos corredores da escola e nas salas de aulas.

A observação foi realizada com o auxílio de um diário de campo, onde eram anotadas informações como data, local observado, participantes e o que ocorria durante a interação. Além disso, eram registradas as reflexões em relação a cada situação ocorrida no campo. Como nos lembra Macedo (2021, p. 43):

Pesquisar-com a experiência significa encontrar mundos subjetivos, incertos, ligados ao acontecer, ao singular. Portanto, acompanhar a experiência e mostrar as relações que estabelece com os acontecimentos. É assim que a pesquisa da/com a experiência pensa a subjetivação como simbolização constituída em interação, em negociações constantes de sentidos e significados.

Estabelecer uma conexão com os sujeitos participantes desta pesquisa foi uma maneira de perceber a realidade como acontece e quais as participações de cada sujeito dentro daquela comunidade. Experimentar os movimentos da escola permitiram compreender os sujeitos em sua dinâmica de produção de sentidos e significados, em seu meio social.

Imergir no campo de pesquisa demonstra a necessidade de reconhecermos as práticas realizadas, e de que maneiras são vivenciadas/experenciadas, para que possamos realizar uma escuta sensível e compreender as necessidades dos sujeitos. A prática, na pesquisa, nos leva a um outro importante conceito na etnometodologia que é a indicialidade.

2.1.2 Indicialidade

A indicialidade é a compreensão dos significados e maneiras de se relacionar que ultrapassa o que é dito, observando as comunicações através da linguagem e do corpo de acordo com o modo que cada um se comporta.

A etnopesquisa é, em suma, um modo intercítico de fazer pesquisa antropológica e educacional. Atores e atrizes sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram. Sua criticidade está na desconstrução filosófica das epistemologias normativas e na convicção de que não há ciência imparcial. Na construção de um saber indexicalizado às pautas sociais concretas está na sua potência formacional. (Macedo, 2021, p. 54)

A indicialidade está diretamente ligada à linguagem, à maneira como os sujeitos se comunicam. Portanto, analisar as formas de comunicação, os gestos, o

contexto e a itinerância formativa dos sujeitos, leva à (res)significação de cada situação prática vivida.

A comunicação entre os indivíduos, portanto, é construída por meio de elementos indiciais, compostos de significações gerais e particulares e organizados a partir de cada situação onde ocorre a interação social. (Oliveira, 2011, p.85)

Durante esta pesquisa, observamos como professores estabeleciam relações com seus pares e com seus(suas) estudantes. Como usavam as tecnologias móveis nas salas de aulas e de que maneiras a linguagem comunicacional interferia ou favorecia a aprendizagem a partir desse uso.

O diálogo com os professores, através de entrevistas nos levou a compreender as dificuldades de uso de tecnologias digitais móveis nas salas de aulas, especialmente, pela ausência de conectividade de qualidade ou pela quantidade mínima de aparelhos para uso de atividades pedagógicas.

Para os professores, os celulares deveriam ser guardados em sala de aula e a tecnologia móvel que deveria ser utilizada era o tablet, entregue pela prefeitura, o qual havia apresentava dois problemas: nem todos os estudantes possuíam o tablet funcionando; havia ausência de conexão banda larga na escola para prover as atividades com o uso desses dispositivos.

2.1.3 Reflexividade

A reflexividade é a significação dos atos de interação de uma pessoa através da sua prática social. Para Oliveira (2015, p. 88) “[...] a reflexividade indica a capacidade do indivíduo de se adequar às diversas situações de interação humana, de se tornar membro de uma determinada comunidade, partilhando dos mesmos valores e atitudes”.

O tratamento entre professores e alunos, e entre professores e seus pares, se estabelecia de maneira respeitosa, pois, mesmo não compartilhando das mesmas opiniões acerca das questões pedagógicas, envolvendo o uso das tecnologias digitais na escola, mantinham a cordialidade nos diálogos entre eles. Essa flexibilidade de se adaptar ao contexto vivido é a reflexividade, os sujeitos percebem, analisam e vivem de acordo com o contexto em que estão inseridos; há

comportamentos distintos considerando o local, o contexto e os pares com os quais estão interagindo. Quando os sujeitos percebem como agem e conseguem relatar as suas práticas, chegamos a relatabilidade.

2.1.4 Relatabilidade

A relatabilidade/accountability é a condição reflexiva e relacional que pode ser descrita e analisada pelos seus próprios membros; diz respeito, portanto, ao modo como os indivíduos relatam suas ações e compartilham suas atividades, a partir das referências de sentido e significado que possuem.

Os diálogos formativos e as entrevistas foram os dispositivos utilizados para que professores e professoras pudessem relatar sobre as suas práticas durante a pesquisa. Fazer uma pausa para analisar, refletir e narrar como aconteciam as conexões entre os corpos, a partir da interação com as tecnologias digitais móveis levou os professores e professoras, ao narrar as suas, perceber as possibilidades de integração das tecnologias digitais móveis nas aulas para se conectar com seus(suas) estudantes.

Ao discutir as conexões entre professores(as) e alunos(as) a partir da integração de dispositivos móveis nas aulas foi importante para que perceber seus pontos de vistas: para uns era um problema, enquanto para outros, era importante para relacionar a sala de aula com a vida. Esse entrelaçamento entre narrar e refletir sobre o cotidiano escolar apresenta as diversidades e singularidades dos membros que fazem parte dessa comunidade de prática que é a escola.

2.1.5 Membro

Membro é aquele/aquela que pertence a um grupo, segue regras, desenvolve atividade, cria e produz sentidos no contexto em que vive para contribuir na construção social de sua comunidade.

Para Coulon (1995), ser o membro de uma comunidade é compartilhar da mesma linguagem, conseguir interagir diante daquele contexto com todas as suas especificidades. Para ser membro, é preciso apresentar três competências: cultural,

linguística e interacional.

No contexto desta pesquisa, vivenciamos o compartilhamento de valores, normas e práticas comuns dentro da comunidade escolar, *locus* deste estudo. Os professores compartilharam uma compreensão sobre a importância de se transformar e de se atualizar as práticas a partir de objetivos educacionais que visem ao aprendizado com o uso das tecnologias digitais móveis.

A competência linguística se dá na capacidade de se comunicar através de linguagem verbal e não verbal para usar o conhecimento adquirido em prol comum com os demais membros. E a competência interacional está na capacidade de se relacionar entre si dentro do contexto cultural e social ao qual a escola está inserida. Ou seja, para ser membro de um grupo é preciso seguir os comportamentos e regras impostas por aquele grupo.

Esses conceitos levam à compreensão de que nossa ação no mundo social se dá por meio de regras não explícitas – nem sempre as pessoas estão conscientes do quanto suas ações são de caráter reflexivo (aspectos tácitos e implícitos da linguagem) –, mas dentro de uma ordem moral, são reconhecidas pelos sujeitos que a mantêm e a produzem ao mesmo tempo, na interação. Os sujeitos, ao descreverem a realidade, constroem-na ao mesmo tempo. São regras descritíveis, analisáveis, racionais e relatáveis; o que Garfinkel chama de *accountability* ou *relatabilidade*.

Para Coulon (2005, p. 30) “a etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. Nessa perspectiva, a etnometodologia, ao buscar a compreensão como se estabelece a ordem social a partir das ações de seus membros, configura-se como a teoria dos etnométodos, que busca entender o que acontece no cotidiano e como os(as) seus(uas) participantes descrevem, analisam e relatam suas ações, como constroem e dão sentidos aos fatos, às práticas, em um determinado contexto, espaço e tempo. A etnometodologia

[...] aguça os sentidos do pesquisador para que perceba além do que está exposto, pratique o exercício da escuta por intermédio de olhares, gestos e, por que não dizer, principalmente das vozes, das multiplicidades de linguagens. (Barbosa; Barbosa, 2008, p. 249)

A multiplicidade de linguagens dos atores sociais e a escuta sensível através da etnometodologia, proporcionou a imersão no cotidiano das escola-campo; a análise das práticas construídas e desenvolvidas por professores(as) e alunos(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou de seus atores sociais, pois as construções sociais são estabelecidas nas práticas. Desse modo, a etnometodologia foi a base teórica, nesta pesquisa, para compreendermos as práticas dos(as) professores(as) na sala de aula da escola municipal de Salvador. Para tanto, participar da rotina dos(as) professores(as) e alunos(as), em sala de aula, foi imprescindível para descrever sobre as práticas ali desenvolvidas, a partir da observação e escuta pudemos perceber, através das interações, quais procedimentos as pessoas utilizavam para desenvolver diferentes ações do cotidiano.

Elementos que ficavam implícitos em suas comunicações ou que eram ditos de forma peculiar, em um vocabulário diferenciado entre professores(as) e alunos(as), de quando falam entre os(as) próprios(as) professores(as) de forma a integrar e conectar o(a) estudante ao que se pretendia trabalhar diariamente.

A etnometodologia possibilitou perceber a interação dos corpos dos atores sociais e como produzem sentidos e significados em suas ações e construções, durante a interação de modo a organizar os seus atos de currículos na escola.

Compreendermos que a etnometodologia se constitui como base teórica fundante da etnopesquisa, e que tal referencial teórico-metodológico é importante para entendermos os(as) participantes desta pesquisa como atores sociais. Estes são fundamentais para a produção dialógica do conhecimento; interessam-nos suas experiências, seus atos de currículo, suas concepções de mundo, suas vozes, tantas vezes marginalizadas e invisibilizadas, historicamente.

Começa aqui, então, a importância do(a) etnopesquisador(a) e sua sensibilidade para interpretar, dentre tantos fatores, o que fala o(a) outro(a), de que lugar fala, em que momento da história se dá tal fala, de que realidade tratam, e inclusive, seu estado de espírito ao narrar seus *atos de currículo*.

2.2 ETNOPESQUISA

A escolha pela etnopesquisa se deu a partir da implicação com o objeto de estudo que envolveu a compreensão dos atos de currículo que medeiam as conexões e desconexões estabelecidas entre professores(as) e estudantes na sala de aula, no contexto da cibercultura. Conforme Macedo (2015, p. 91):

[...] O encontro com os saberes da experiência se realiza quando acolhemos a experiência compreensivamente. Só acolhendo compreensivamente a experiência acessamos os saberes da experiência e realizamos (objetivamos) nossa experiência, prática que a etnopesquisa se esmera em realizar como um processo de objetivação da sua caminhada heurística.

O primeiro princípio para se acolher uma experiência é a escuta sensível do pesquisador, que significa ouvir o sujeito que fala, mas também perceber, através da sua linguagem não verbal, o que deixou de ser dito ou o que ficou nas entrelinhas, para elaborar o detalhamento de toda ação e refletir, a partir daquela vivência, as suas contribuições, enquanto analista de uma prática única e cheia de sentidos, os etnométodos. Sobre isso enuncia Macedo (2010, p. 9):

[...] a etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização constituídas por seus sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma *bacia semântica* culturalmente mediada. Nesse sentido preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam.

Compreender os processos, eis um dos principais objetivos da etnopesquisa; é a partir deste que conheceremos as interações, os atos de currículos desenvolvidos e as conexões ou desconexões dos(as) professores(as) e alunos(as) na sala de aula. Portanto, foi preciso descrever o processo interativo que acontece nas salas de aula, para que pudéssemos analisá-lo, através da vivência com os sujeitos desta pesquisa, percebendo seus modos de comunicação, as relações estabelecidas, os sentidos e significados construídos, a partir da cultura vivida.

Os registros e as análises foram desenvolvidos juntamente com os atores sociais que fazem parte da escola; portanto, estes foram co-criadores(as) desta pesquisa. “Para o etnopesquisador crítico dos meios educacionais, o outro é condição irremediável para a construção de conhecimentos no âmbito das situações e práticas educativas.” (Macedo, 2010, p.30). Isso exige do(a) pesquisador(a) um exercício sensível de intercriticidade analítica para colocar em evidência, com

responsabilidade ética, os(as) colaboradores(as) da investigação, especialmente os(as) professores(as), já que nos interessavam suas práticas pedagógicas que geram os atos de currículo.

A noção de membro, defendida por Garfinkel, como produtores(as) de sentido amplia as discussões e os entendimentos das práticas e ações realizadas nas salas de aula. Refletir junto com os(as) professores(as) e alunos(as), como essas vivências aconteciam, através das interações cotidianas e a sua reverberação social, contribuiu para ressignificar os atos de currículo que desconectavam estudantes e professores(as), em sala de aula, no contexto da cibercultura.

Portanto, foi de fundamental importância situar o contexto em que ocorreu a pesquisa, levantar informações da escola campo, que vão desde o espaço físico, até o contexto sociocultural em que se insere. O espaço-tempo e as relações estabelecem o contexto pesquisado, permitiu entender os atos e as (des)conexões estabelecidas entre professores(as) e alunos(as) nas salas de aula. “Para a etnopesquisa, *descrever é um imperativo*, estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza.” (Macedo, 2010, p. 9, grifos do autor). Portanto, habitar/vivenciar o local da pesquisa foi a condição para compreender os comportamentos e atitudes dos atores sociais, bem como registrar o que acontecia, principalmente, o que não era dito através das palavras, mas que ficava evidente nos gestos e ações.

Dessa maneira, a etnopesquisa, fundamentada na teoria etnometodológica, pautada nos etnométodos elaborados pelos atores sociais, foi o ponto fundante desta pesquisa para compreender os sujeitos suas ações, ideias, bem como dos(as) estudantes e professores(as), nas interações da sala de aula com a integração das tecnologias digitais móveis em suas ações, pois:

Lado a lado, criticamente entretecidas, sem qualquer hierarquização, as narrativas, inteligibilidades e outras realizações significativas dos atores sociais, trabalhadas pela etnopesquisa, aparecem compondo com as narrativas acadêmicas um processo de *compreensão e intervenção* que não se limita em transformar a narrativa não-objetivada em exemplos ilustrativos, *corpus* de legitimação da narrativa científica, adornos do argumento do pesquisador acadêmico dados “puros” etc. (MACEDO, 2012 p.115)

Na etnopesquisa, não há coleta de dados ou informações. As informações são construídas com os atores sociais da pesquisa, em parceria, criando um

movimento de autoria e coautoria, através da escrita detalhada do que é percebido e da interação que se estabelece, em um movimento constante de escrita e reescrita, a partir da percepção de todos(as).

Durante esse processo, nesta pesquisa, descrevemos como aconteceu todo o processo de investigação a fim de analisar e explicar a realidade observada. Assim, a etnopesquisa possibilitou à pesquisadora e professores(as) através de suas narrativas observar, compreender, intervir e ressignificar práticas instituídas a partir das reflexões realizadas.

2.3 DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Nesta pesquisa-formação, pautada na etnopesquisa, as informações foram construídas nas relações entre os atores sociais. Para isso, a escolha dos dispositivos de pesquisa é de fundamental importância para que a autoria/coautoria aconteça, ao longo de todas as etapas desta pesquisa.

Entre os dispositivos usados no percurso desta pesquisa, destacamos: o diário campo, a entrevista ea observação.

2.3.1 Diário de campo

O diário de campo possibilitou a descrição da pesquisa e a interação de outras pessoas com os registros, em um processo de reflexão sobre o que fora observado, registrado ou deixado de fora.

[...] uma escrita implicada, trabalha ou se materializa como um certo dispositivo que é, a um só tempo, de pesquisa e pedagógico, na medida em que o diarista deposita nele suas reflexões, análises, emoções, descrições do e com o vivido nas atividades do trabalho com a pesquisa, como também de sua própria vida, o que possibilita que outros possam interagir com esses registros e, conseqüentemente, refletir, construir outras relações e redes entre o que está escrito e o que não está escrito, entre o vivido e o não vivido. (Pezzato; Botazzo; L'abbate, 2019, p. 301)

O diário de campo foi utilizado para registrar detalhadamente as interações entre professores(as) e alunos(as) na sala de aula, na sala dos(as) professores(as), com a coordenação pedagógica, durante as apresentações dos projetos, na sala de atendimento educacional especializado e em outros espaços da escola, bem como

durante as interações entre os(as) professores(as), nos Diálogos Formativos. A partir desse dispositivo, pudemos observar e descrever como os(as) professores(as) colaboradores(as) avaliavam suas ações, suas propostas pedagógicas, seus percursos profissionais e suas perspectivas de formação, no contexto atual.

O ato de escrever pode ser o passaporte que nos leva em direção à compreensão do mundo, à reflexão sobre a vida. O traço que é escrito em uma folha de papel atravessa o tempo, circula no imaginário, é lido e permite releituras. Muitas das vezes, é na releitura que encontramos algo que nos escapou da primeira vez, mas que é profundamente interessante e inovador. (Pezzato; Botazzo; L'abbate, 2019, p. 305)

O ato de escrever detalhadamente os acontecimentos desta pesquisa permitiu-nos compreender e refletir como se materializaram os etnométodos dos(as) participantes deste estudo, bem como refletir, a partir da experiência vivida no campo de pesquisa, sobre suas necessidades e estratégias organizacionais, suas demandas.

Nesta pesquisa, o diário de campo tornou-se um dispositivo essencial para relatar detalhadamente o cotidiano da investigação, bem como para registrar as reflexões e contextualizações realizadas, a partir do campo.

Diariamente, na escola, eram descritos os eventos, desde a chegada dos alunos e professores, até a saída, ao término das aulas. O diário relatava as interações entre professores e alunos, bem como as interações entre os próprios alunos e entre os professores. Além disso, registrávamos o comportamento dos alunos, enquanto utilizavam seus dispositivos móveis.

A entrada dos estudantes e professores ocorria simultaneamente por volta das 07h30. Os professores se dirigiam à sala dos professores para pegar seus materiais de trabalho, como diário de classe, piloto e outros itens necessários. Os estudantes se espalhavam por todas as áreas da escola: alguns iam diretamente para a sala de aula, enquanto outros permaneciam nos corredores, pátio e quadra. Por volta das 07h40, o sinal tocava e todos se dirigiam às salas de aula.

Alguns professores permaneciam na sala dos professores para realizar suas atividades complementares, como a elaboração de planejamentos, atualização do diário de classe e produção de materiais para as aulas. Durante esse período, utilizavam seus celulares para realizar pesquisas que auxiliassem na elaboração de suas aulas e/ou acessavam suas redes sociais, bancos e lojas online para resolver situações do cotidiano. Nas salas de aula, os celulares eram usados pelos

professores para consulta de materiais para as aulas.

A saída da escola ocorria às 12h. Nesse momento, os professores utilizavam seus celulares para solicitar carros por aplicativo, pois o transporte público na localidade era bastante precário e nem todos os professores possuíam veículo próprio. Essas e outras vivências na escola, registradas no diário de campo, serviram para fundamentar esta tese.

2.3.2 Entrevista

A entrevista é a interação direta entre a pesquisadora e colaboradores(as). “A entrevista propicia ao(à) pesquisador(a) um diálogo com os(as) participantes da pesquisa a fim de descrever, relatar e apresentar aspectos particulares do contexto investigado.” (SILVA; OLIVEIRA; SALGE, 2021, p.111); foi um dos dispositivos que contribuiu para a discussão do que ainda ficou por dizer no grupo ou para aprofundar melhor o diálogo sobre determinada temática.

Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais, através de roteiro que orientou o diálogo entre a pesquisadora e participantes sobre as temáticas que envolvem esse estudo e as que surgiram no contexto da pesquisa, para entender como os(as) atores sociais como eles(as) se reconhecem.

As entrevistas constituem em importante experiência para pesquisadora quanto para os partícipes, já que elas oferecem meios para as pessoas falarem e escutarem-se umas às outras, bem como tem vantagem de diluir ou diminuir a influência institucional e a linguagem produzida no grupo (o discurso), revelando autenticidade e favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional de todos. (Ibiapina, 2008, p.77-78)

A narrativa e a escuta estiveram presentes ao longo da pesquisa para a compreensão de como são elaborados os sentidos e como são (res)significados os *atos de currículo*. A entrevista foi realizada pela pesquisadora com os(as) professores(as) antes ou após os Diálogos Formativos, em cada dia realizei a entrevista com um(a) professor ou professora.

A entrevista foi realizada durante os diálogos formativos, com a intenção de ouvir mais os(as) professores(as) sobre a relação entre as tecnologias digitais móveis, o corpo, o currículo e a sala de aula. Durante as entrevistas, os(as) professores(as) narraram suas experiências e itinerâncias como educadores(as)

antes, durante e após a pandemia, destacando a integração das tecnologias digitais móveis nesses períodos e o que aprenderam para a prática profissional.

As narrativas dos(as) professores(as) foram transcritas e analisadas para compor os construtos desta escrita, considerando-os como praticantes culturais e coautores desta pesquisa

2.3.3 Observação

A observação é a forma de verificar como ocorre o fenômeno estudado. Macedo (2010), destaca que é um processo de interação e atribuição de sentidos. Neste estudo, foi realizada em dois espaços: fora da sala de aula, para perceber como aconteciam as relações entre alunos(as) e alunos(as); e na sala de aula, para compreender as relações entre professor(a) e alunos(as).

[...] A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. O pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos. (Queiroz; Vall; Souza; Vieira, p. 277)

A observação propiciou conhecer como se dá a interação entre professores(as) e alunos(as) na sala de aula, percebendo como se comunicavam, se havia a integração de tecnologias digitais móveis nas aulas, quais os *atos de currículo* foram elaborados, como os corpos se movimentavam e interagem nas aulas, para compreender como se davam as conexões e desconexões na sala de aula.

Fora da sala de aula, interessou-nos como os(as) alunos(as) se tratavam, de que forma se comunicavam e expressavam suas ideias, quando não estavam mediados(as) pelos(as) professores(as), se havia interferência na maneira de se comunicar quando estavam com adultos(as), ou se se comunicavam do mesmo jeito quando estavam com seus pares.

[...] a construção de saberes e da formação a partir da intercriticidade vivida-com e dentro dos etnométodos heurísticos e formacionais produzidos na própria pesquisa. Isso quer dizer que não fazemos pesquisa sobre as pessoas, mas como elas e seu contexto de vida, seus pontos de vista, indo ao encontro de como produzem seus etnométodos para descrever, compreender, analisar e propor compreensões e aprendizagens valoradas.

O excerto nos leva a pensar sobre uma abordagem de pesquisa participativa

e colaborativa. Em essência, a ênfase está na colaboração e na reflexão crítica, valorizando as práticas e perspectivas dos participantes para construir conhecimento de forma conjunta. Em vez de tratar os participantes como objetos de estudo, a pesquisa é conduzida em colaboração com eles. A ideia é que o conhecimento e a formação se desenvolvam através de interações críticas e reflexivas e a pesquisa seja a pesquisa um processo conjunto, onde os participantes são coautores e suas vivências são fundamentais para a construção do conhecimento.

2.4 COLABORADORES(AS) DE PESQUISA

“Não há trabalho de campo que não vise a um encontro com o outro, que não busque um interlocutor.” (Amorim, 2004, p.16) Concebemos o sujeito como participante ativo da pesquisa, que se expressa, interage, compreende e interpreta, trazendo significativas implicações para a pesquisa, como ser sócio-histórico em constante (re)construção. Numa relação dialógica, de trocas recíprocas e de co-construção, influenciam e são transformados na interação. Nesse movimento dá-se a produção de conhecimento. Desse modo, os atores sociais desta pesquisa foram os(as) professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Olga Figueiredo, que tiveram papel ativo no processo de investigação.

[...] O encontro com os saberes da experiência se realiza quando acolhemos a experiência compreensivamente. Só acolhendo compreensivamente a experiência acessamos os saberes da experiência e realizamos (objetivamos) nossa experiência, prática que a etnopesquisa se esmera em realizar como um processo de objetivação da sua caminhada heurística. (Macedo, 2015, p. 91)

A escolha por professores(as) nesta pesquisa se dá pela importância de compreender que os *atos de currículo* só acontecem quando todos os sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem são considerados como construtores do processo, onde um aprende com o outro, ou como diz Macedo “acolhendo compreensivamente a experiência” - um processo de troca, de partilha, de escuta ativa. Todos são responsáveis no processo de aprendizagem.

Contamos com a participação de quatro professores(as) colaboradores(as) e nos encontrávamos na escola nas terças, quintas e sextas, no período de agosto a novembro de 2023, de acordo com a disponibilidade dos professores.

Neste grupo de professores(as), cada um lecionava um componente curricular distinto: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Arte. Em nossas conversas eles(as) escolheram os seus pseudônimos para a pesquisa: Luran Cristian, Amaral, Rosa e Bento. Estes foram os pseudônimos escolhidos pelos professores. Essa escolha aconteceu no terceiro encontro dos diálogos formativos. Informamos aos professores a necessidade da escolha de um nome para ser citado na pesquisa, seguindo as normas de sigilo do comitê de ética. A escolha do nome foi livre sem nenhuma indicação pela pesquisadora.

Luran Cristian escolheu o nome de uma personagem de um livro que ela adora. Como amante da leitura, decidiu ser reconhecida como uma personagem literária que refletiria sua vida, que ela vê como um livro escrito e vivido por ela mesma. Luran Cristian se descreve como uma mulher negra, nascida e residente em Dias D'Ávila, cidade da região metropolitana de Salvador. Com mais de 40 anos, possui entre 10 e 15 anos de experiência docente. É professora de Língua Portuguesa, formada em Letras, e possui uma segunda graduação em Pedagogia. Trabalha nessa escola como professora de Língua Portuguesa há quatro anos e, à tarde, atua como pedagoga nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em Dias D'Ávila.

Amaral se descreve como um professor negro, com mais de 60 anos de idade. Ele atua na educação superior há mais de 20 anos e escolheu o nome de um amigo muito querido para homenageá-lo. Amaral é professor de matemática, formado em Matemática e Medicina; também trabalha como médico intensivista. Ele leciona nesta escola há quatro anos, ensinando nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Bento, com idade entre 35 e 45 anos, escolheu o nome de seu filho para homenageá-lo. Ele atua na educação há mais de dez anos. É professor de Artes Visuais, formado em Artes; também trabalha como produtor de eventos. Como microempresário, possui uma empresa de produtos personalizados. Bento leciona nessa escola há dois anos.

Rosa se descreve como uma pessoa negra, com idade entre 35 e 45 anos. Atua na docência há mais de dez anos e escolheu o nome de sua mãe para

homenageá-la. Rosa é professora de Ciências, formada em Biologia, e também trabalha como cozinheira em eventos. Leciona nessa escola há quatro anos.

Esses(as) professores(as), com suas diversas formações e experiências, contribuíram, significativamente, para esta pesquisa de campo, trazendo suas vivências e perspectivas únicas para o estudo.

2.5 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: DIÁLOGOS COM A REALIDADE

No campo, os afetos, as subjetividades e as emoções entram em ação, quando passamos a dialogar com as realidades; o que exige do(a) pesquisador(a) um olhar crítico e movimento criativo. No campo, quando os corpos se encontram, nos espaços-tempo mobilizam tensões, dilemas, sentimentos, as dimensões éticas, estética, social, política, que são centrais no processo de produção de conhecimento, se imbricam, se entrelaçam. Lá encontramos corpos transgressores, corpos indignados, corpos que se submetem a códigos sociais padronizados, mas também corpos que leem, corpos que criam, que enfrentam estereótipos, corpos que gritam.

No campo, o contato com os sujeitos de pesquisa leva o(a) pesquisador(a) a encontrar-se consigo mesmo; há um imbricamento entre a identidade-corpo do(a) pesquisador(a) e a identidade-corpo dos outros (homens e mulheres).

O campo, *locus* desta pesquisa, foi a escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do município de Salvador: Escola Municipal Olga Figueiredo. Localizada na parte baixa do bairro de Matatu, mais conhecida com Baixa do Tubo, uma parte periférica de Salvador, próximo da escola há um posto de saúde, uma quadra, casas e comércio local, tais como mercados, oficinas, lava-jato.

A escola possui uma direção, uma secretaria, uma sala dos professores, uma quadra, um pátio, uma cozinha, uma sala de atendimento educacional especializado, uma sala de leitura, uma sala de jogos digitais, banheiros femininos e masculinos, além de oito salas de aulas. É um prédio antigo que estava aguardando a demolição para uma nova construção.

Na lateral do muro da escola, três vendedores ambulantes organizam suas vendas diárias para professores e estudantes. Um deles oferece lanches, sucos e

refrigerantes; outro vende picolés, geladinhos e utiliza uma máquina para fazer sorvetes de suco artificial; e o terceiro comerciante vende materiais escolares. Esses vendedores, que ficam ao lado da escola, têm acesso às dependências como parte da comunidade escolar.

A comunidade escolar é formada por professores, estudantes, auxiliares de desenvolvimento escolar, secretário, coordenadora, gestor e vice-gestor, funcionário de limpeza, cozinheira e agente de portaria.

A escola funciona de manhã com as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental; à tarde com as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, à noite, com a Educação de Jovens e Adultos.

O critério para escolha dessa escola tem relação com o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as), durante o distanciamento social causado pela pandemia da covid-19. A escola realizou atividades com os(as) estudantes através de aplicativos e plataformas, proporcionando a interação entre professores(as) e alunos(as), em sala de aula remota. Durante esse período os professores identificaram as dificuldades dos estudantes no acesso às plataformas e aplicativos o que os distanciava dos professores, no processo de ensino e aprendizagem. A comunidade escolar é formada por professores, estudantes, auxiliares de desenvolvimento escolar, secretário, coordenadora, gestor e vice-gestor, funcionário de limpeza, cozinheira e agente de portaria.

O que torna o espaço propício para compreender o imbricamento entre o currículo, o corpo e as tecnologias móveis.

2.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO EM PESQUISA ETNOMETODOLÓGICA

Nesta pesquisa, consideramos, além das interações entre professores(as) e pesquisadora e entre pesquisadora e alunos(as), documentos que fazem parte do cotidiano escolar: planejamento docente, diários de classe e outros registros que o(a) professor(a) utilizar.

Para a análise das informações construídas, tomaremos como metodologia de análise e interpretação a Análise Textual Discursiva (ATD), para compreensão

sobre os atos de currículo desenvolvidos em sala de aula, a formação de professores(as), as práticas pedagógicas as conexões e as desconexões entre professores(as) e alunos(as), a partir mediação das tecnologias digitais móveis.

A ATD se caracteriza por seguir um fluxo de interpretação que permite a ressignificação das narrativas dos(as) participantes da pesquisa, a partir de um ciclo de análises realizados durante todo processo de investigação científica.

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (Moraes; Galiazzi, 2006, 118).

No exercício da escrita para a produção de sentidos e significados, fomos nos deslocando do empírico para o teórico, em um movimento de interpretação e produção de argumentos, os quais ganharam forma a partir das vivências e experiências no campo. É o processo de gerar os metatextos, reconstruindo os significados do objeto de pesquisa. Desse modo, através da ATD, delimitamos o *corpus* constituído por um conjunto de informações construídas nas entrevistas, observações, diários de campo, diálogos formativos, através de textos escritos com os discursos e diálogos durante a pesquisa de campo.

Para a ATD o primeiro item a ser analisado denomina-se '*corpus*' – elementos que são construídos ao longo da pesquisa –, que são as informações produzidas a partir dos discursos e interações com os(as) envolvidos(as) na pesquisa e os textos utilizados durante a escrita.

Costuma-se denominar de dados o "*corpus*" textual da análise. Assumindo, contudo, que todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que "nada é realmente dado", mas tudo é construído. (Galiazzi e Moraes, 2011, p.17, grifos dos autores)

As informações construídas e transcritas ao longo do desenvolvimento dos dispositivos de pesquisa, visando à análise e interpretação, realizaram-se com base nas seguintes etapas: unitarização, categorização e metatextos.

- unitarização: desmontagem dos textos;
- categorização: estabelecimento de relações;
- comunicação e validação: captando no novo emergente.

De acordo com as etapas que constituem a ATD e, diante dos construtos advindos da imersão no campo de pesquisa, apresentamos a organização das

categorias iniciais (relacionadas a cada encontro realizado nos Diálogos Formativos) desta pesquisa.

Após realizarmos o processo de unitarização, organizando e condensando as informações construídas em diálogo com os(as) colaboradores(as) desta pesquisa nos diálogos formativos e o que foi observado na escola, passamos para o momento de categorização e subcategorização do texto com novas unidades para discussão, os metatextos que tomamos como base para aprofundar as discussões do objeto de pesquisa, cujo resumo é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 5: Elaboração das categorias iniciais

Categorias Iniciais	Condensação
Educação - como eu me vejo como educador(a) com a inserção das tecnologias digitais móveis no contexto da sala de aula, integrando o currículo e a participação dos(as) estudantes para obter os resultados esperados ao ano de escolarização?	Ausência de formação inicial e continuada adequada às necessidades da sociedade e aos interesses dos(as) profissionais da educação.
Tecnologias digitais móveis e sala de aula - é possível?	Ausência de internet e dispositivos.
O que é currículo? E como acontece na sala de aula?	A aprovação automática durante a pandemia e a desconsideração do contexto com a criação de um currículo único.
O meu, o seu, o nosso corpo - eu me vejo como educador(a)?	O corpo fala, o corpo cala, corpos invisibilizados, corpos excluídos, corpos afastados, corpos apagados, corpos resgatados exaltados.

Fonte: Elaboração própria

O processo de unitarização significa desconstruir o texto em pequenas unidades que tenham sentidos e significados para o(a) pesquisador(a) e seus(uas) participantes, de acordo com os objetivos da pesquisa. Portanto, a temática da pesquisa poderá ser ampliada ou restringida, de acordo com os novos elementos que surgirão durante a análise das informações.

Ao realizarmos a leitura do *corpus* produzido, ao longo desta pesquisa de campo, procedemos à unitarização das temáticas. Depois que estabelecemos o *corpus* de análise, partimos para a leitura do seu conteúdo. Fragmentamos o material textual, ação em que os textos (o *corpus* de análise, os discursos) são separados em unidades de análise (também conhecidas como unidades de significados ou de sentidos).

Nesta pesquisa, gravamos as entrevistas, realizamos a transcrição e fizemos

a leitura detalhada dos conteúdos. A partir dessas transcrições, buscando identificar padrões, temas recorrentes e insights relevantes. Esse processo nos permitiu compreender melhor as experiências e perspectivas dos sujeitos envolvidos, enriquecendo a análise e contribuindo para uma visão mais aprofundada sobre as práticas e necessidades, no contexto estudado. Em seguida, organizamos as narrativas em blocos temáticos e identificamos as questões e reflexões mais frequentes externadas pelos professores. Agrupamos as unidades de análise e organizamos um quadro para apresentar essa análise de forma clara e estruturada

Nessa etapa, ocorreu a desmontagem dos textos: “examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.” (Moraes; Galiuzzi; 2016, p. 33).

Após a unitarização, a desmontagem dos textos do *corpus* para a compreensão dos elementos que o compõem, procedemos à **categorização**. Na etapa de categorização foram organizadas as unidades surgidas anteriormente, em grupos semelhantes.

Na Análise Textual Discursiva, o processo de categorizar pode ser feito por diferentes métodos, nos quais a unitarização leva à categorização. A categorização tem relação com os objetivos da pesquisa que precisam ser explicitados com clareza. Esta relação entre categorias e objetivos se estabelece no processo pela exaustividade e pela saturação das categorias, sendo estes modos de validade, confiabilidade e rigor do método. É no metatexto que se busca um afastamento do método de categorização por meio da interpretação com a qual podem ser feitas inferências à compreensão. (Galiuzzi; Sousa, 2017, p. 520).

A categorização nos permitiu observar e produzir novas informações que surgiram durante a pesquisa, possibilitando “a construção de um novo texto [...] expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles” (Galiuzzi; Moraes, 2011, p. 31). Agrupamos os textos conforme as categorias teóricas desta pesquisa e as novas categorias que emergiram ao longo da pesquisa de campo. A partir disso, foram construídas as seguintes categorias: Entrelaçando currículo, tecnologias digitais móveis e sala de aula; Tecnologias digitais móveis na sala de aula; Currículo: o problema de um único caminho; Corpo ou corpos?

Esse movimento permitiu retomar as categorias previamente estabelecidas mantendo-as e ou ampliando-as de acordo com os fenômenos que surgiram ao longo desta investigação.

A categorização surge a partir da unitarização, através da descrição detalhada dos discursos dos sujeitos, à luz das teorias estudadas.

[...] categorizar é um processo de estabelecer relações, em que cada uma das categorias é um subconjunto que se integra ao todo, um sistema estruturado, complexo, intuitivo e auto-organizado. Este sistema de categorias se constitui na macroestrutura para o metatexto, ou seja, ele é produzido por relações e pontes categóricas auto-organizadas. A amplitude deste sistema possibilita a produção de argumentos gerais e aglutinadores também constituintes do modo de análise provenientes das categorias e subcategorias. (GALIAZZI; SOUSA, 2017, p. 530)

Ao categorizarmos atendemos, de modo mais direto, aos objetivos de pesquisa, bem como à compreensão do fenômeno estudado, a partir das teorias estudadas para fundamentar a pesquisa, da atribuição de significados e de sentidos a possíveis outras teorias que elegemos para dialogar e ampliar a discussão sobre o objeto de pesquisa, a partir do material construído no campo. Nesse movimento, o ciclo da ATD propicia perceber se novas categorias teóricas emergiram, a partir de um processo de reescrita e ampliação de escrita, ao longo da pesquisa.

Compreensão e produção de significados por meio da orquestração de diferentes modos semióticos e da interpretação deles a partir das relações sociais, culturais e políticas situadas.

A produção de sentidos, a partir do diálogo com outros(as) teóricos(as), e os significados construídos a partir de uma análise crítica, realizada à luz das relações sociais, culturais e políticas que são orquestradas no campo de pesquisa, proporcionou a compreensão do objeto investigado, de modo a nos orientar na sistematização da “produção de um metatexto, a partir de um conjunto de textos” (Galiazzi; Moraes, 2011, p.8-9), no qual convergem descrição, argumentação e interpretação.

O objetivo da análise textual discursiva é a produção de metatextos baseados nos textos do “*corpus*”. Esses metatextos, descritivos e interpretativos, mesmo sendo organizados a partir das unidades de significados e das categorias, não se constituem em simples montagens. Resultam de processos intuitivos e auto-organizados. (Galiazzi; Moraes, 2011, p.40)

A comunicação ou metatexto é a produção autoral, construída a partir das inferências acerca das temáticas que emergiram do campo, gerando um novo texto tecido por novas categorias e subcategorias. Trata-se da construção gradativa do objeto de pesquisa. Nesse processo de análise e interpretação textual-discursiva, possibilitado pela ATD, intencionamos produzir outros conhecimentos, no movimento

que realizamos em campo, para alcançar os objetivos propostos neste estudo, a partir do enveredamento em diversas articulações teóricas. A construção do sistema de categorias que reúne as amplas e as específicas apontam para o metatexto.

Quadro 6 - Categorias finais da pesquisa

Categorias Finais	Subcategorias	Metatexto
Entrelaçando currículo, tecnologias digitais móveis e sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação do educador 2. O que os adolescentes e jovens esperam 	<p>A formação do educador de/com/para as tecnologias digitais não acontecem na formação inicial e, quando acontecem, são superficiais. O mesmo ocorre na formação continuada ficando, apenas, na utilização de softwares ou aplicativos específicos.</p> <p>Os estudantes não utilizam nas aulas o potencial da tecnologia que eles conhecem.</p>
Tecnologias digitais móveis na sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desafios e possibilidades 	<p>O principal desafio é a ausência de conexão à internet que mantenha todos os dispositivos móveis conectados ao mesmo tempo, bem como dispositivos individuais funcionando para todos.</p>
Currículo: o problema de um único caminho	<ol style="list-style-type: none"> 1. O problema do currículo único 2. Fazer de conta que a pandemia não existiu 	<p>Instituir um currículo único desconsiderando as especificidades locais distancia os alunos das aprendizagens e transformo o professor em executor de conteúdos.</p> <p>Desconsiderar os dois anos de afastamento social, causado pela pandemia do Coronavírus, com os alunos nos Anos Finais que não foram alfabetizados e sem um programa de acompanhamento para os estudantes após esse período.</p>
Corpo ou Corpos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. O corpo fala 2. O corpo cala 3. Corpos invisibilizados 4. Corpos excluídos 5. Corpos afastados 	<p>O corpo é evidenciado na escola a todo momento, desde o corpo que se expressa através de suas linguagens ou de seus silêncios. Os corpos que são excluídos, afastados ou apagados por sua</p>

	6. Corpos apagados 7. Corpos resgatados e exaltados	cor, deficiência ou comportamento, ao mesmo tempo em que são resgatados e exaltados para fazer parte da comunidade escolar.
--	--------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria, a partir das unidades significativas retiradas do corpus analisado.

Após a finalização da categorização, as seções que seguem são resultado de uma discussão que combina discussão teórica com análise empírica, entrelaçando as temáticas: Atos de currículo; Corpos (des)conectados; Formação de professores(as); Prática pedagógicas; Aprendizagem; Tecnologias digitais móveis.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS, EM TEMPO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS: POR OUTRAS CONEXÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Acordamos e a nossa primeira ação é verificar as mensagens, agenda, posts, reels, tweets, mensagens... no celular/smartphone. Uma tela encantadora, preta, que reflete a nossa imagem, antes de apresentar sua exuberância de cores, sons e conexões que nos levarão para longe, inclusive de nós mesmos. Às vezes, conseguimos falar primeiro com os que estão distantes de nós, e até mesmo das pessoas que estão nossa casa.

Diariamente, escutamos frases semelhantes a estas ditas, frequentemente, por diversos públicos: “o celular não deveria existir”; “tem que proibir o uso de celular na escola”; “me sinto despida sem o celular”; “não sei o que fazer se esquecer o celular em casa”. Mas, o que isso tem a ver com as tecnologias digitais móveis e os corpos (des)conectados, na sala de aula?

Pensamos que se essas tecnologias estão tão intrinsecamente ligadas ao mundo da vida dos(as) estudantes, elas podem ser parceiras nos processos didático-pedagógicos, com vistas a contribuir para a aprendizagem do(a) estudante, propiciando sua interação com o contexto do qual faz parte. A cibercultura é definida por Levy (2021, p.1) como: “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço.” Se o desenvolvimento de nossa sociedade está dentro e fora do ciberespaço e transitamos pelos dois, ao mesmo tempo, para início de diálogo não há como separar as tecnologias digitais móveis das salas de aulas.

Nesta seção, daremos destaque a dois pontos que consideramos importantes: a política pública nacional de implantação de tecnologias digitais nas escolas e as pesquisas realizadas em Salvador sobre os usos/inserções de tecnologias digitais nas escolas. Este caminho é importante para percebermos como se dá o entrelaçamento entre os discursos que ouvimos, os caminhos de implantação das políticas públicas educacionais e o que as produções científicas têm apresentado como resultado desse cenário

Atualmente, estamos interligados por diversas tecnologias digitais móveis, que nos levam a diversos lugares, e nos desafiam a utilizar diversas linguagens, as

quais, nesta pesquisa, chamamos de multiletramentos. Para ampliar o nosso entendimento sobre tecnologias digitais, ressaltamos os conceitos e concepções de tecnologias digitais móveis, conexões e desconexões e multiletramentos. Para compreensão desses conceitos começamos por compreender as tecnologias em sua relação intrínseca com as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, pois o desenvolvimento tecnológico se dá nesses âmbitos.

Tecnologia, como dimensão da vida humana e não somente como evento histórico, é uma palavra que vem do grego 'tekhne', que significa técnica, arte; juntamente com 'logia' que quer dizer estudo (CUPANI, 2016). Logo, a tecnologia é o estudo das técnicas, das criações do humano: "[...] é um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos." (VERAZTO; SILVA; MIRANDA, 2009, p.38). A técnica, nesse sentido, é, portanto, modo de vida, capacidade que o ser humano tem de transformar, afetando e sendo afetado por outros modos de viver, modificando e sendo modificado pelas tecnologias, na relação de uso, apropriação e ressignificação. Então, quando tratamos de tecnologia não estamos nos referindo somente a artefatos, mas a elaborações humanas para a comunicação, como é o caso da linguagem.

As tecnologias estão relacionadas ao contexto em que são criadas; a cada tempo uma nova tecnologia é criada para satisfazer as necessidades do humano. Evoluímos da oralidade para a escrita e, atualmente, estamos na era digital, também conhecida como cibercultura.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, um novo movimento sociocultural originado pelos jovens profissionais das grandes metrópoles e dos campi americanos tomou rapidamente uma dimensão mundial. [...] As tecnologias digitais surgiram, então, como infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento. (LÉVY, 2010, p.32)

Tecnologias não são apenas operativas, isto é, focadas na capacidade de resolver problemas práticos e melhorar processos. São substantivas; não se resumem a dispositivos produzidos para consumo; referem-se, especialmente, a artefatos socioculturais. Não são neutras, mas possuem valores e consequências

intrínsecas que moldam a sociedade de maneiras profundas. São forças que transformam a cultura, a política e a economia, influenciando a maneira como vivemos e interagimos. Castells (2003, p. 7), afirma o seguinte:

A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. [...] Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção.

As tecnologias digitais surgem da necessidade humana de ampliação da comunicação, difusão da informação e do conhecimento. Estão pautadas em três elementos: nos equipamentos ou artefatos, tais como computadores, notebooks, tablets ou smartphones; na rede de internet que se dá através do ciberespaço; e, na comunicação e interação em rede. Esses elementos criam a cibercultura ou a cultura da conversação em rede.(CASTELLS, 2003)

A cibercultura está pautada na junção de três princípios: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Quando pensamos em tecnologias digitais, na cibercultura, nos reportamos a esses três princípios. Estamos conectados em rede, fazendo parte de diversos grupos ou comunidades virtuais, em busca de informações que são comuns ou coletivos ao grupo que pertencemos.

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre os processos abertos de colaboração. (LÉVY, 2010, p.132).

É a partir dessa concepção de cibercultura, de compartilhamento e cooperação de saberes, através das redes digitais que compreendemos as tecnologias digitais na sociedade e na escola. Lemos e Lévy (2010) atualizam os três princípios da cibercultura: liberação da palavra, conexão ou conversação mundial e reconfigurações social, cultural e política.

Na liberação da palavra ou no consumo e produção de conteúdos, qualquer pessoa pode consumir, produzir e distribuir informações sob qualquer formato, a qualquer hora e em qualquer lugar. Na cibercultura não há hierarquização de publicação, embora saibamos que a hierarquia existe e que nem tudo o que está disponível em rede é possível de ser acessado. As publicações podem ser realizadas por qualquer pessoa de qualquer lugar. O princípio da interconexão

permanece atualizado pela possibilidade de produção e publicação e não somente de consumo e comentário.

Na conexão ou conversação mundial, fundem-se dois princípios: o das comunidades virtuais e o da inteligência coletiva. Mantém-se a criação de comunidades virtuais que tratam de temáticas comuns e avançam para a inteligência coletiva – o desejo de um determinado grupo de conhecer, aprender e criar é o que faz com que surja o terceiro princípio.

Na reconfiguração social, cultural e política é construída uma ciberdemocracia, em que as pessoas, através das redes, manifestam seus interesses sociais, culturais e políticos, ou seja, qualquer postagem nossa parte de uma concepção ou decisão política, o que constitui um dos elementos da ciberdemocracia.

Ao falarmos de tecnologias digitais móveis, nos referimos aos dispositivos móveis que estão presentes no cotidiano das pessoas, tais como: smartphones, tablets e notebooks e, adentram as salas de aulas, quer seja pelos professores, quer seja pelos estudantes. Santaella (2007) aborda temas que estão relacionados diretamente às tecnologias digitais móveis, especificamente ao uso dos celulares em grande escala, quais sejam:

- A presença ausência.

“Presença e ausência intercambiam-se, sobrepõe-se em um mesmo espaço, gerando a vivência da ubiquidade: estar lá, de onde me chamam, e estar aqui, onde sou chamado, ao mesmo tempo.” (SANTAELLA, 2007, p.236). Nesta pesquisa, chamamos a atenção para a presença e ausência simultâneas dos estudantes no espaço-tempo da sala de aula, ao mergulharem profundamente em outros espaços virtuais, possibilitados pelas tecnologias digitais móveis, mais especificamente o celular.

Seus corpos físicos transmutam entre o real, o virtual e o atual. E aqui cabem questões para reflexão: como proibir o uso dessa tecnologia em sala, quando se fala de uma cultura digital inclusiva? O que faz com que o estudante esteja presente fisicamente em sala de aula, mas seu corpo, como referência imaterial, como objeto de linguagem vai se (re)figurando nos nós e fios das redes? “O corpo da aluna que

entra na sala de aula com o fone de ouvido ligado no aparelho MP4 está acoplado à tecnologia como sistema” (GARCIA, 2010, p. 42). Será possível a este corpo estar no celular e prestar atenção à aula? É preciso, portanto, uma formação docente que aprofunde a noção de corpo como extensão enunciativa que se autotransforma e se ressignifica no contexto da cultura digital.

- O público e o privado

A sala de aula é um espaço físico público, no qual professores e estudantes interagem, trocando informações e produzindo conhecimentos. Com as tecnologias digitais móveis, especialmente o celular, o cenário público é levado ao privado e as barreiras ficam difusas. O privado, espaço pessoal do estudante, invade o público, espaço geográfico da sala de aula, e as relações sociais, nesse contexto, se modificam e incomodam, porque causam a dispersão, a segregação.

- Segregação e dispersão

A intromissão de uma mídia digital é capaz de relocar as atenções entre professor-estudante-conteúdo, porque o estudante segrega/dispersa sua atenção no espaço privado. Como, então, dividir sua atenção entre os dois espaços, quando está mergulhado na realidade virtual do aplicativo, das redes, da música digital, que o separam, parcialmente, do que está ao seu redor? Ao voltar a atenção para a leitura de uma mensagem ou atender uma ligação, o estudante sai do espaço físico e adentra o virtual. Isso remete à presença ausência, e atesta que o espaço da sala de aula sofre modificações com as tecnologias digitais móveis cada vez mais conectadas ao corpo, e levando o estudante a desconectar-se. O que clama por uma adequação do uso dos dispositivos móveis nos tempos e espaços diferentes.

- Assincronicidade

A possibilidade de poder escolher o que quer ver, a qualquer hora, aponta para uma necessidade de a escola repensar as práticas que se desenvolvem na sala de aula, de modo a permitir a mobilidades do estudante e sua interação com os diversos conteúdos, pois as tecnologias digitais móveis têm acompanhado as

necessidades desses sujeitos de compartilhar, de se informar, de trocar experiências em tempo real, de modo oral, escrito, hipermidiático.

- Oralidade, escrita, hipermídia

O corpo se desconecta da sala de aula para conectar-se a mundos nos quais os estudantes se enredam e se corpo se dissipa nas redes, dada a possibilidade de se fundirem as linguagens oral, escrita e hipermidiática; isto é, pode-se escolher e mesclar formas de comunicação entre áudios, imagens, textos escritos. Nesse sentido, em face desses novos dispositivos midiáticos, a relação que se estabelece entre professor e estudantes, no espaço físico da sala de aula, precisa ser repensada.

As características relacionadas às tecnologias digitais móveis, descritas por Santaella (2007), seguem a perspectiva da dualidade –presença/ausência, público/privado, segregação/dispersão – que nos leva a pensar que, na sala da aula, por ainda termos indivíduo ensinando (professor) para outro que precisa aprender(aluno). Essas barreiras se tornam cada vez mais rígidas e podem comprometer o aprendizado, significativamente, enquanto as tecnologias digitais móveis não forem integradas ao contexto educacional, visando a uma melhor relação pedagógica entre professor-estudante-conteúdos.

Essas questões nos levam a refletir sobre as interações entre humanos mediadas por tecnologias digitais móveis. Os estudantes precisam assumir sua condição de agentes comunicativos, de participantes ativos no processo de construção do conhecimento. Essas interações são elaboradas a partir da linguagem. A linguagem é uma tecnologia semiótica que evolui com as novas mídias e tecnologias digitais, influenciando a cognição e a comunicação.

A comunicação é um fenômeno essencial à interação social por meio do qual ocorre o desenvolvimento humano. Mas, longe de serem processos inatos ou maturacionais, são processos sócio-históricos, que se desenvolvem ao longo da vida. [...] nessa perspectiva, é impossível pensar em comunicação sem a linguagem. (Bez; Passerino; Vicari, 2012, p.223-224).

Pela linguagem, dá-se a comunicação e a interação com o outro; a linguagem é uma poderosa tecnologia que medeia nossas experiências e interação com o mundo. É também pela linguagem que se dá a (des)conexão nas relações entre as

peças, face a face, ou virtualmente, nas redes sociais digitais. E a comunicação digital transforma os processos semióticos, incluindo a linguagem, e suas implicações para a sociedade contemporânea. Nesse contexto, será preciso refletir sobre a relação entre as condições do corpo, as tecnologias emergentes e a formação dos estudantes.

Podemos imaginar quantos indivíduos começam e terminam seu dia conectados com o mundo pelo smartphone, a partir do que é apresentado no trecho de abertura da série *Black Mirror*¹³ (2011):

Venha comigo numa viagem onde se perder é o único destino possível. Mas não importa o quanto desviamos, sempre voltamos. Aqui. Aqui, o magnífico vidro de onde observamos a condição humana. Onde a felicidade é uma ilusão. Aqui, onde passado, presente e futuro coexistem na mesma timeline. Um lembrete de que o futuro não é uma faísca distante. Mas uma luz forte queimando os seus olhos. Este é o futuro onde estamos agora. Onde os nossos telefones são a primeira coisa que tocamos ao acordar e a última coisa que tocamos antes de dormir. Radiantes telas sedutoras que não cansamos de contemplar. Bem como você está neste momento. Bem-vindo ao futuro onde o nosso verdadeiro reflexo só se revela quando a tela fica escura. Bem-vindo a escuridão. Espero que ela seja esclarecedora.

Essa passagem da série "*Black Mirror*" oferece uma reflexão profunda sobre a nossa relação com a tecnologia e a condição humana, como processo contínuo e inevitável. Mesmo quando nos desviamos, sempre retornamos ao ponto de partida, refletindo sobre nós mesmos. O "vidro magnífico" pode ser interpretado como as telas dos dispositivos que usamos para observar e interagir com o mundo. Essas telas nos oferecem uma visão da condição humana, mas também podem distorcer nossa percepção da realidade. Porque as redes sociais e outras plataformas digitais, muitas vezes, apresentam uma versão idealizada da vida, que não corresponde à realidade.

O ano de início da série foi 2011; estamos em 2023, doze anos se passaram e essa realidade é cada vez mais vivenciadas por nós, humanos de qualquer idade. Estamos conectados! Mas o que quer dizer estar conectado? O que caracteriza uma conexão? Pensando no espaço físico da sala de aula, é possível estar conectado ao smartphone e ao processo de ensino e aprendizagem que lá ocorre, e ao mesmo tempo? Existe aprendizagem quando o corpo, conectado às redes virtuais, tenta se flexibilizar entre as redes e as paredes? Nesse movimento, o corpo se coloca em um

¹³ *Black Mirror* – Este é o mundo que vivemos. Vídeo de apresentação da série de TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M8qG0vS2zWM>. Acesso em: 2 ago. 2022.

entrelugar que interrompe a atuação do presente, pois a permanência no espaço físico da sala de aula, ainda se dá pela presença controladora de corpos. Para Recuero (2010), as conexões “são constituídas dos laços sociais que são formados através da interação social entre os atores”. Esses laços sociais são fundamentais para entendermos a estrutura e a dinâmica das redes sociais, especialmente no contexto da internet e das tecnologias digitais. Desse modo, as tecnologias, sejam analógicas, sejam digitais, são produtos de nossas próprias criações e inovações. Elas, ao nos (des)conectar, refletem nossas necessidades, desejos e capacidades como sociedade.

Os conceitos de conexão e desconexão, especialmente no contexto das redes sociais e da comunicação digital, remetem a dois outros conceitos: o de atores e o de interatividade. São os atores que, através da interatividade, formam e mantêm as conexões nas redes sociais. Sem a participação ativa dos atores e a contínua interatividade, as conexões não se sustentam, levando à desconexão.

Conforme Silva (2001, p. 7), “Interatividade é um conceito de comunicação e não de informática. Pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço”. O termo interatividade surgiu na década de 70, como crítica às mídias de massa que forneciam conteúdo sem a participação dos sujeitos. Popularizou-se nos anos 80, com a chegada dos computadores de mesa que proporcionou às pessoas as escolhas de quais janelas iriam usar. Para que exista interatividade, é preciso a garantia de duas ações: a dialógica entre a emissão e recepção – a troca de comunicação; e a manipulação ou modificação no conteúdo – a remixagem (Silva, 2001).

A troca dialógica garante que a comunicação seja dinâmica e envolvente, enquanto a remixagem permite a personalização e a inovação no uso do conteúdo; envolve a capacidade dos participantes de modificar, adaptar e reinterpretar as informações recebidas; permite que o conteúdo seja personalizado e ajustado às necessidades e contextos específicos dos usuários. Juntas, essas ações criam um ambiente onde a comunicação bidirecional e colaborativa permite que os envolvidos façam perguntas, expressem suas opiniões e participem ativamente das discussões, fortalecendo a conexão

A interatividade acontece quando há comunicação que possibilita a criação, a modificação, a ampliação do que está sendo dito. Quando é relacionada ao contexto da coautoria. Na cibercultura, a interatividade se dá mediada por tecnologias digitais, através das plataformas ou dos aplicativos que permitam essa troca. Na escola, não será diferente; para haver conexão é preciso que haja interatividade entre os atores sociais, professores e estudantes. Para tanto, ambos precisam ser entendidos como atores sociais, no sentido que nos é colocado por Coulon (2017, p. 1266):

Nós todos possuímos – não somente os intelectuais – esse conhecimento íntimo e detalhado do funcionamento de nosso mundo social, que nos permite nele viver e ser reconhecido como membros competentes do mundo social em que todos nós vivemos. As pessoas sabem o que fazem, são racionais, elas não são, como assinala Harold Garfinkel, idiotas culturais com condutas impensadas.

Atores sociais são pessoas que pensam sobre a sua realidade; que, a partir das interações estabelecidas com outros, criam seus etnométodos e constroem sentidos, nas suas vivências e experiências em comunidade. No contexto atual, da cultura digital, os atores sociais precisam desenvolver a percepção crítica de que as práticas sociais, isto é, os letramentos são seletivos, excluem e incluem representações, valores, regras e padrões. Por isso, precisam perceber seu espaço social, seu entorno e sua posição nesse espaço, como leitores de mundo e de textos, de modo a poderem participar da transformação desse contexto ao qual pertence.

Nesta pesquisa, é-nos caro o trabalho com as (des)conexões que acontecem entre professores e estudantes em sala de aula, no meio social em que as demandas de ensino e de aprendizagem mudam por causa das diversidades cultural e linguística, as quais implicam na necessidade de se levar em conta os letramentos diversificados, que têm transformado as práticas sociais nas diversas esferas da vida. Com as tecnologias digitais móveis, emergem novos letramentos e multiletramentos, múltiplas linguagens que precisam circular, significativamente, na sala de aula.

3.1 MULTILETRAMENTOS: CAMINHO PEDAGÓGICO PARA CONEXÕES ENTRE CORPO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A discussão sobre multiletramentos remete, antes, a uma discussão sobre os letramentos. Este, por sua vez, sugere, como primeiro pensamento, a ideia de educação para o ensino das letras, da escrita e da leitura; mas, o contexto sócio-histórico nos diz que os letramentos têm um significado mais amplo.

O termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil, em 1985, por Mary Kato, em seu livro – No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística –, no qual explica os processos de aquisição da língua oral e da língua escrita. Por volta dos anos 90, Ângela Kleiman apresenta o termo letramento, como conhecemos hoje, “práticas relacionadas com a escrita em toda atividade social” (Kleiman, 2008, p. 487). Os letramentos fazem parte da vida, não são uma exclusividade da escola; mas, enquanto instituição de ensino, a escola tem como premissa básica os letramentos. Street (2014) discute que os letramentos estão presentes na sociedade; não estão ligados às pedagogias, tampouco, somente à educação e não são únicos; são plurais.

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (Street, 2014, p. 466).

Cada sociedade significa e ressignifica o seu modo de aprender. As experiências vividas e as singularidades dos sujeitos evidenciam que não há um modelo único de letramento, mas que é preciso pensar em letramentos no plural, para possibilitar a complexidade de cada sociedade. Street (2014) classifica os letramentos como autônomo e letramentos ideológicos. Enfatiza que o letramento deve valorizar a cultura local para que aconteça em todos os espaços. Nesse sentido, não há apenas um modelo de letramento; o letramento está associado à cultura e às relações de poder.

O modelo de letramento autônomo está associado à pedagogia, ou seja, à forma pela qual se espera que os estudantes aprendam a ler e escrever, associadas ao mundo em que vivem, seguindo as regras e normas da língua culta, desconsiderando-se as especificidades de cada local e/ou cidadão. Nesse modelo,

“[...] muitos indivíduos, frequentemente contra sua própria experiência, passam a conceituar o letramento como um conjunto separado, reificado de competência “neutras”, desvinculado do contexto social.” (STREET, 2014, p.129). É possível encontrar práticas de letramento autônomo, principalmente, nas unidades escolares, locais em que a aprendizagem da leitura e escrita ainda se dá dissociada das práticas sociais. Uma desconexão entre estudantes e entre eles e professores(as) poderá ocorrer em sala de aula.

Essa desconexão pode resultar em um ambiente de aprendizagem fragmentado, onde os estudantes não veem a relevância do que estão aprendendo em suas vidas cotidianas. Além disso, a falta de contextualização social dos letramentos pode levar à desmotivação e ao desengajamento, dificultando a construção de um aprendizado significativo e colaborativo. Para superar esses desafios, é essencial integrar práticas de letramentos que considerem os contextos sociais e culturais dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e conectada com a realidade em que vivem. Então, Street (2014) propõe o modelo ideológico de letramentos.

O modelo de letramento ideológico apresenta possibilidades de incluir os sujeitos e suas culturas no aprendizado da língua, portanto leva em consideração o que e como se aprende, partindo do que está relacionado ao cotidiano dos indivíduos: “[...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e estruturas de poder.”(STREET, 2014, p.172) Não há, portanto, somente um letramento, existem letramentos que estão intimamente ligados às identidades do grupo ao qual a pessoa pertence.

Os letramentos ideológicos possibilitam que as pessoas tenham o seu lugar de fala, de acordo com o contexto em que vivem. Esses letramentos reconhecem que a leitura e a escrita não são práticas neutras, mas sim profundamente influenciadas por fatores sociais, culturais e políticos. Eles permitem que os indivíduos expressem suas identidades, experiências e perspectivas únicas, promovendo uma maior inclusão e diversidade nas práticas de comunicação. Ao valorizar os contextos específicos de cada pessoa, os letramentos ideológicos contribuem para uma conexão, em sala de aula, a partir de uma educação mais

crítica e reflexiva, em que os estudantes podem questionar e transformar as estruturas sociais ao seu redor.

Os letramentos relacionados à visão crítica de mundo, a partir da interação social, na atualidade, envolve leitura e escrita, ampliadas pela multiplicidade de culturas, de semioses e de linguagens, de onde converge uma rede de significados. O desenvolvimento dos letramentos se dá, portanto, a partir das mudanças na concepção de linguagem como um sistema que não é fixo, nem estável, porque está sempre em construção, visando atender a demandas sociais. Daí a necessidade de novos estudos dos letramentos, como resposta às atuais demandas sociais

Vivemos tempos em que precisamos nos desconectar das práticas homogeneizantes, ditadas por métodos e conteúdos apoiados no tecnicismo, fechadas a diferentes interpretações. Novas instituições, novas relações de poder emergem em contextos específicos, com possibilidades de diferentes políticas e identidades dinâmicas e negociáveis na construção de sentidos. Isso nos propõe novos desafios educacionais.

Estamos nos referindo a nova forma de ver o mundo que possibilitam novas práticas sociais e culturais, chamadas aqui de novos letramentos, os quais se distanciam da concepção de letramento no sentido erudito, uso utilitário, prático, racional e estético da escrita. Hoje, os letramentos são muitos, tantos quantos são os usos sociais da escrita, especialmente as práticas de leitura e de escrita no contexto digital da cibercultura, em que os modos de significação são produzidos a partir de textos hipermodais, hipermidiáticos, visando à construção de conhecimento dinâmico e colaborativo. Essa proposição situa e conecta professores e estudantes como agentes que precisam lidar com os hibridismos e com a heterogeneidade, tanto dentro como fora da escola. Surgem, então, os multiletramentos como caminho pedagógico que marca os novos espaços das práticas sociais, e compreendem os contextos de uso como inseparáveis das tecnologias digitais e seus artefatos, interfaces e redes.

3.2 MULTILETRAMENTOS OU A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Os multiletramentos surgem como movimento educacional desenvolvido pelo

Grupo de Nova Londres (New London Group - NLG) – GNL, entre 1995 e 1996 e foi sistematizado em um manifesto, em 1996, intitulado como *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais).

O GNL foi criado em 1994, com o objetivo de discutir o que estava acontecendo no mundo das comunicações e como essas mudanças refletiram nas escolas, principalmente, na Europa e nos Estados Unidos, pois esse grupo era formado por dez pesquisadores dos países dos Estados Unidos, Austrália e Inglaterra.

Além das mudanças nas comunicações, era vivenciado um momento de grande hierarquia no mercado de trabalho, pois só alcançavam as melhores condições aqueles que eram melhor qualificados, ou seja, possuíam conhecimentos escolares sistematizados e o ensino superior, embora este ensino não fosse universal a todos, pois nas escolas públicas o acesso se dava aos sete anos de idade.

O GNL elaborou uma agenda de trabalho que incluía a primeira publicação, o manifesto já citado, e, logo depois, um livro, escrito em 2000,¹⁴ para tratar do que eles denominaram de “pedagogia dos multiletramentos”. Essas produções foram concebidas através de três perguntas: o quê, o porquê e o como, cujas respostas mobilizou uma discussão sobre os modos de ensinar e de aprender, uma pedagogia dos multiletramentos, considerando a diversidade de cultura e de textos que constituem o mundo, especialmente com a chegada dos dispositivos digitais.

Para isso, foi criado um ciclo de ações que deveriam ser implementadas pelos professores, também conhecido como quadrante dos multiletramentos: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada.

A prática situada se fundamenta na experiência de produção de sentidos; enfatiza a importância de um aprendizado em contextos autênticos e relevantes para os estudantes. Isso significa que o ensino precisa estar ligado às experiências e ao ambiente dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e aplicável à vida real. Os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo de

¹⁴ COPE, B.; KALANTZIS. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

aprendizagem, aplicando o conhecimento em situações práticas e reais.

A instrução aberta, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do *Design*, promove a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Eles não são apenas receptores passivos de informação, mas co-criadores do conhecimento. Ao envolver os estudantes em atividades que exigem análise, síntese e avaliação, eles podem desenvolver habilidades críticas e reflexivas que os prepare para enfrentar desafios complexos dentro e fora da sala de aula.

O Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos *designs* de sentidos, envolve a capacidade de analisar e questionar textos e práticas culturais, de maneira crítica. Os estudantes aprendem a identificar e desafiar ideologias, valores e pressupostos subjacentes nas informações que consomem e a desenvolver uma consciência social, entendendo como o poder e a desigualdade podem ser refletidos e perpetuados através da linguagem e da comunicação.

A Prática Transformada, na qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se Designers de futuros sociais (CAZDEN et al. 2021, p. 20), incentiva os estudantes a aplicar o que aprenderam de maneiras novas e criativas. Isso pode envolver a criação de novos textos, projetos ou soluções para problemas reais. Desse modo, os alunos são empoderados a usar suas habilidades e conhecimentos para fazer mudanças significativas em suas comunidades e no mundo ao seu redor.

Em 2005, a partir da obra denominada *Learning by Design*, houve a reformulação dos quatro fatores, os pesquisadores Cope e Kalantzis ressignificaram essas proposições, a partir das aplicações na prática e no contexto vivido. Dessa maneira, as dimensões da pedagogia dos multiletramentos foram rerepresentadas como processos de aprendizagem, atos pedagógicos, intitulados como: Experimentar; Conceituar; Analisar; Aplicar.

Para cada ato pedagógico, desdobram-se outras ações, conforme Cope e Kalantzis (2005):

- Experimentar
 - Experimentar o conhecido – compreender a partir das experiências de vida; envolve a imersão dos estudantes em diferentes contextos e práticas de letramentos, permitindo-lhes vivenciar e explorar novas

formas de comunicação.

- Experimentar o novo – observar e imergir no desconhecido. Refere-se à construção de conceitos e ao entendimento teórico das práticas de letramentos experimentadas.
- Conceituar
 - Conceituar por nomenclatura – definir os nomes, as categorias, as semelhanças e diferenças para a elaboração de conceitos;
 - Conceituar com teoria – criar generalizações, formular teorias, organizar termos-chave para um conceito.
- Analisar
 - Analisar funcionalmente – analisar as causas e efeitos ou estabelecer conexões lógicas;
 - Analisar criticamente – avaliar o contexto, a perspectiva e o interesse daquilo que foi criado, a partir de sua concepção anterior e após os seus novos conhecimentos. Implica a reflexão crítica sobre as práticas de letramentoa, examinando suas implicações sociais, culturais e políticas.
 -
- Aplicar
 - Aplicar de forma adequada – aplicar os conhecimentos aprendidos para compreender o mundo;
 - Aplicar de forma criativa – realizar uma intervenção no mundo a partir de seus interesses e necessidades;

Esses atos da pedagogia dos multiletramentos não podem ser considerados como uma receita pedagógica, mas apontam caminhos para uma diversidade de prática que proporciona o engajamento, a reflexão, a crítica e a atuação nos processos de ensino e aprendizagem e nas ações e/ou aplicações no mundo.

A Pedagogia dos Multiletramentos é importante por três motivos: é impulsionada pelos multiletramentos; proporciona a criação de atos de currículo mais dinâmicos, de modo a promover a integração entre sentidos, modalidades e práticas; valoriza a oralidade, a escrita, as sensações, as emoções, os gestos e

troca de saberes.

Portanto, experimentar, conceituar, analisar e aplicar são discussões realizadas ao longo de toda esta pesquisa, pois essas ações estão intimamente relacionadas ao objeto deste estudo, estreitamente ligado aos atos de currículo, no contexto das tecnologias digitais móveis.

Pensamos que se essas tecnologias estão intrinsecamente ligadas ao mundo da vida dos(as) estudantes, elas podem ser parceiras nos processos didático-pedagógicos, com vistas a contribuir para a aprendizagem do(a) estudante, propiciando sua interação com o contexto do qual faz parte. Se o desenvolvimento de nossa sociedade se dá dentro e fora do ciberespaço e transitamos pelos dois, ao mesmo tempo, para início de diálogo não há como separar as tecnologias digitais móveis das salas de aulas. Portanto, é importante percebermos como se dá o entrelaçamento entre os discursos que ouvimos, os caminhos de implantação das políticas públicas educacionais e o que as produções científicas têm apresentado como resultado desse cenário.

3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PESQUISAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O Ministério da Educação (MEC), por volta de 1997, lançou o primeiro programa para implantação de tecnologias digitais nas escolas. O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) com o objetivo de “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.” (Brasil, 1997, p.1)

No primeiro ano de sua criação contava com um laboratório fixo com dez computadores e uma impressora, sem acesso à internet, pois este acesso deveria ser fornecido pelas redes de ensino, bem como o espaço físico para abrigar o laboratório. Este modelo durou até 2007 sem alteração.

Em 2007, a portaria de criação do ProInfo passa a ser um decreto e apresenta como objetivo “promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.” (Brasil, 2007, p.1). A partir

desse decreto foram distribuídas as atribuições do governo federal, prefeituras e estado, bem como a incorporação de curso de formação para professores(as). O modelo de laboratório permanecia, mas a formação do(a) professor(a) era prioridade para que os laboratórios funcionassem. O MEC criou vários cursos que foram disseminados pelos estados e municípios a partir de seus Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE).

Em 2010, foi criado o Projeto Um Computador por Aluno (ProUCA) com o objetivo de “promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.” (Brasil, 2012, p.1). Foi a primeira vez em que o MEC distribuiu dispositivos móveis para as escolas públicas, mas esse projeto ficou, apenas, em sua fase piloto.

Em 2012, o MEC criou o Plano de Ações Articuladas (PAR) com o objetivo de “promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação.” (Brasil, 2012, p.1) Esse plano visava apoiar as ações educativas, investindo dinheiro diretamente nas secretarias de educação para que pudesse potencializar os programas já existentes do governo federal, entre eles o ProInfo.

Também em 2012, o MEC distribuiu os computadores interativos que ficaram conhecidos como projetores multimídias. Um computador integrava o sistema operacional e a tela para reprodução. Cada escola pública recebeu um equipamento desses para tornar as aulas mais interativas.

Em 2013, o MEC ofereceu a possibilidade para as redes públicas, adquirirem através do PAR, tablets para professores(as) do Ensino Médio, mas as escolas precisavam ter rede banda larga ou conexão wi-fi. Este foi o último modelo de implantação de tecnologias digitais nas escolas públicas com a entrega de equipamentos para as escolas.

Concomitante à entrega de equipamentos, era necessário a conexão com a internet para disseminar e estender a conexão de internet nas escolas públicas. Em 1998, a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) criou a universalização do telefone fixo comutado, que permitia conectar, apenas, um computador por

escola à internet, com proposta de alcançar todo país até o final do ano de 2004. Em 2008, o MEC criou o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), após dez anos da primeira entrega de laboratórios nas escolas. Com o objetivo de “conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País.” Mas era preciso que as empresas de telefonia se adequassem a esta nova condição e estas tiveram dois anos. Somente em 2012 é que o PBLE passa a ser implantado nas escolas. A princípio com a velocidade de conexão que variava entre 2Mbps a 64Mbps, de acordo com a quantidade de moradores(as) e o local da região em que a escola estava inserida, com a meta de alcançar todas as escolas até 2025.

Em 2017, foi implantado o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC) com o objetivo de “apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica”. (BRASIL, 2017, p.1) Como meta de universalizar todas as escolas do país em 2024. Este programa integra as ações do ProInfo e do PBLE, mas é importante informar que esses não foram destituídos ou finalizados com o novo decreto, o que aconteceu entre o ano de 2013 quando foi implantado o último modelo do MEC para tecnologias digitais nas escolas até 2017 quando iniciou a implantação do novo programa PIEC é que houve um vazio de quatro anos de investimentos para as escolas públicas, sendo retomado em 2017, mas com início da efetivação em 2018, progressiva até 2024.

O atual programa do MEC, visa atender quatro dimensões: a formação do(a) professor(a), a distribuição de infraestrutura, uma plataforma de recursos educacionais abertos e o monitoramento dos usos de tecnologias pelas redes através de questionários.

Esse panorama apresentado corrobora que a ausência, a descontinuidade e a precariedade de investimento em políticas públicas dão margens a projetos de leis que pretendem extinguir o uso de tecnologias digitais móveis nas salas de aulas.

Durante a pandemia, conforme dito no capítulo introdutório, tentou-se ampliar a distribuição de equipamentos e o sinal de internet nas escolas, mas foi vetado pelo presidente em exercício.

Em 2023, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, altera o artigo 26, incluindo no parágrafo onze “A educação digital, com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, será componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio.” (BRASIL, 2023, p.01) o que não se concretizou na prática em 2024.

No Brasil, em 2024, tramita na Câmara dos Deputados o projeto de lei nº246/2024 com o objetivo de proibir “o uso indiscriminado de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos(as) alunos(as) nas unidades de ensino da rede pública, municipal, estadual federal, e privadas em todo o território nacional, exceto para os casos de pessoas com necessidades especiais, tais como, autistas entre outros.” Com a justificativa de que já há uma lei da prefeitura do Rio de Janeiro que proíbe o uso e o último relatório do Programa Nacional de Avaliação Internacional (PISA), de 2023, que tem como título “as tecnologias a serviço de quem?”. Daí surge o questionamento: é mais fácil investir ou proibir?

Em Salvador, as tecnologias digitais têm sido tema de estudo desde o ano de 1997, visto que este projeto de lei nacional é de autoria de um deputado baiano. Estudos em nível de mestrado e/ou doutorado foram desenvolvidos, merecendo destaque as seguintes dissertações: “As novas tecnologias e a Educação Escolar - um olhar sobre Projeto Internet nas escolas - Salvador/Bahia”, da autoria do Profº Arnaud Soares de Lima Júnior; o “Computador na Escola: Entre o medo e o encantamento”; da autoria de e Tânia Maria Hetkowski; e “Novas cartografias cognitivas: Uma análise do uso das tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador/Ba.”, da autoria de Lynn Rosalina Gama Alves. Essas dissertações preconizam os estudos das tecnologias digitais nas escolas e em todas apresentam a necessidade de políticas públicas e formação de professores(as) para a implantação de tecnologias digitais nas escolas.

Passados vinte e sete anos, vivenciamos a mesma realidade, agora com um agravante, pois mesmo depois de ter experimentado a possibilidade de aprendizagem através dos dispositivos móveis, ao longo de dois anos de pandemia, continuamos negando o uso das mesmas dentro dos espaços de sala de aula, trazendo como base da discussão os baixos índices de desempenho dos(as) estudantes nas avaliações externas.

Negar o uso de tecnologias digitais móveis na escola é fechar o portão da escola para o que acontece fora dela. Nenhum de nós em qualquer lugar que a gente esteja consegue se conectar ou realizar algum tipo de serviço fora da internet. Por que nas escolas a internet é um perigo e, na vida, a conexão é tão imprescindível? É uma questão de investimento ou de negação a população do direito ao acesso? Esse é tema para a próxima seção, na qual discutiremos como e quando as tecnologias digitais passam a integrar o currículo no Brasil e suas transformações desde a chegada dos colonizadores até os dias atuais.

4. O CURRÍCULO: PARA QUE? PARA QUEM?

Em nosso país a educação dos povos indígenas era passada de pais para filhos e de mães para filhas; não havia um currículo escrito, pois toda aprendizagem era passada através da tradição oral e através de registros de pinturas rupestres; não havia papéis ou livros transferidos de uma população para outra.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, durante o processo de colonização do país, surgiram as primeiras ideias de educação com registros escritos pautadas na catequização dos povos originários e posterior ensino da leitura e escrita, o objetivo de Portugal era expandir suas terras e riquezas e o objetivo dos padres catequizar o maior número de povos indígenas, bem como, ensinar os(as) filhos(as) dos(as) portugueses(as) que vinham trabalhar no Brasil.

De 1549 a 1599, os padres jesuítas ofereceram a catequese a todos os povos indígenas e filhos(as) de portugueses(as) que vinham trabalhar no Brasil. Durante esse período, após o processo de alfabetização os(as) estudantes eram divididos em dois grupos: um grupo estudava disciplinas voltadas para o ensino técnico para aprender a lidar com a agricultura e pecuária e o outro grupo estudava disciplinas voltadas para o ensino das literaturas, artes e filosofia. Os(as) filhos(as) das famílias mais abastadas iam concluir seus estudos fora do país.

Em paralelo com esse ensino, estava sendo escrito a *Ratium Studiorium*, primeiro documento oficial registrado, para legislar sobre as leis da educação, suas concepções e formas de organização, que iam desde como se organizavam os estudos até como as pessoas deveriam se comportar em cada espaço escolar. Após a publicação desse documento, as camadas mais pobres ou menos favorecidas foram excluídas do acesso às instituições de ensino, e a aprendizagem da catequese, leitura e escrita tornou-se uma obra de caridade para elas.

A *Ratium Studiorium* era dividida em quatro graus de ensino: curso elementar - para aprender a ler, escrever, contar e a catequese; o curso de humanidades - nível secundário; o curso de artes - também conhecido como filosofia ou ciências naturais; e o curso de teologia - que era o nível superior. E concebia o currículo a partir da educação literária, filosófica e teológica. A igreja dominou o ensino durante 210 anos.

Em 1759, o Brasil teve a educação retirada dos padres jesuítas e passou a ser assumida pelo estado, a este período foi dado o nome de reforma pombalina, pois foi realizada pelo Ministro Marquês de Pombal, com o propósito de laicizar a educação, entretanto essa proposta não foi estruturada e sua organização continuou sem popularizar a educação para todos(as).

A organização das atividades foi instituída a partir do alvará Régio que estabelecia as Aulas Régias, aplicadas por um único docente, sem articulação entre uma disciplina e outra, assim distribuídas: Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Pelo mesmo documento foi criado o cargo de Diretor Geral de Estudos para acompanhar e nomear o trabalho dos(as) professores(as), em sua maioria leigos(as) ou sem experiência. Distribuindo o ensino em Estudos Menores - que compreendia o primário e o secundário e Estudos Maiores - que compreendia o Ensino Superior.

As Aulas Regias poderiam ser dadas em quaisquer espaços; somente mais tarde foram construídas escolas e as aulas Regias passaram ocupar a escola formal, a partir de um fundo de educação para a manutenção do ensino “subsídio literário”, para pagamento de professores(as), compra de livros, manutenção e equipamento de escolas. Entretanto, essa educação continuava, apenas, para as classes elitizadas, pois as classes menos favorecidas continuavam esquecidas e desprovidas da educação básica. Esse período durou 49 anos.

Em 1808, com a chegada da família real de Portugal ao Brasil, instalou-se o período Joanino, neste período as reformas educacionais aconteceram no Ensino Superior com a criação dos cursos de Matemática, História, Agricultura, Química e Desenho Técnico. O ensino primário permaneceu com a função de ensinar a ler e escrever, o ensino secundário com a organização das Aulas Régias e o Ensino Superior rompia de vez com o ensino religioso, promovendo uma educação laica voltada para o desenvolvimento científico e demandas locais. Esse período durou 14 anos.

De 1822 a 1888, estabeleceu o período do império no Brasil, com o retorno da corte para Portugal, o Brasil se declara independente economicamente de Portugal e passa a ser dependente economicamente da Inglaterra, durante esse período na educação, em 1823, para suprir a ausência de professor(a) foi criado um ensino mútuo, onde um(a) professor(a) era responsável por alunos(as) e, cada

aluno(a) era responsável por um grupo de dez alunos(as), uma espécie de tutoria para alcançar o maior número possível de estudantes.

Em 1824, com a publicação da primeira Constituição Brasileira fica assegurado o sistema de educação nacional que previa a instrução primária gratuita a todos(as) os cidadãos, oportunizando a ampliação e construção de escolas e universidades para garantir o ensino.

Em 15 de outubro de 1827, foi criada a lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras, currículo e que permitia às meninas o direito de estudar.

Em 1834, foi criado o Ato Adicional à Constituição que delegou às províncias o ensino primário e secundário. Em 1835, com a ausência de professores(as) para o ensino, são criadas as escolas Normais ou, também conhecidas, cursos de Magistério.

Em 1854, é criada a Inspeção Geral e da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte com a finalidade de fiscalizar as instituições particulares e públicas de educação.

De 1889 a 1929, período Republicano com a Constituição de 1891, estabelece-se a gratuidade do Ensino Primário e organiza o ensino seriado, distribuído em três etapas: Escola Primária - 1º grau de 7 a 13 anos e 2º grau de 13 a 15 anos; Escola Secundária - com duração de sete anos, os(as) alunos(as) após concluírem o 2º grau realizava o teste de “Madureza” para provar se tinham aprendido e se conseguiriam completar os estudos; Ensino Superior - técnico e artístico.

De 1930 a 1945, período da Era Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que propunha educação laica e para todos(as), e a Constituição de 1934 estabelece o ensino primário gratuito; o financiamento da educação em todas as esferas municipais, estaduais e federais; a criação do Plano Nacional de Educação; o ensino religioso facultativo; a obrigatoriedade das disciplinas educação moral e política nos currículos escolares.

Já a Constituição de 1937, propunha a segregação de classes defendendo ensino secundário para as classes elitizadas que pretendiam cursar as universidades e um ensino profissionalizante as classes menos favorecidas que precisavam ingressar no mercado de trabalho. Era obrigatória, também, a criação de

escolas em fábricas e indústrias para receber os(as) filhos(as) dos operários(as). Para cada curso técnico havia um currículo específico.

De 1946 a 1964, período do Estado Novo, foi criada a 5ª Constituição Brasileira que defendia a educação pública para todos e em 1961 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que organizou a estrutura de ensino em cinco níveis: Pré-escola - de 4 a 6 anos; Escola Primária Obrigatória - de 7 a 10 anos; Reforma Carlos Maximiliano - de 11 a 14 anos; Ginásio - de 15 a 17 anos; Ensino Superior - após os 18 anos.

A LDB 4.024/1961 estabeleceu a organização e composição dos currículos, estabelecendo as disciplinas obrigatórias de cada ano de escolarização, e os Conselhos Estaduais de Educação ficavam responsáveis pelas disciplinas obrigatórias optativas.

Em 1964, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, que foi interrompido com o golpe militar.

De 1964 a 1985, período da Ditadura Militar, em 1968 cria o salário educação e em 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que mudava a estrutura do ensino para: Pré-escola - de 4 a 6 anos; 1º grau obrigatório - de 7 a 10 anos; 2º grau - de 11 a 14 anos; Ensino Superior - após 18 anos. Continuava com a perspectiva de educação para o trabalho e instituiu o ensino de alfabetização para adultos(as) não alfabetizados.

Após o processo da ditadura, em 1988, surge a atual Constituição do Brasil, que destaca a educação como direito, dever, forma de oferta, atribuição, formação e manutenção. Em 1996, é criada a atual Lei de Diretrizes e Bases Nacional, conhecida como LDB nº9.394/96, que previa a criação de um documento orientador curricular nacional criado em 2017, intitulado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Toda essa retomada histórica é para referenciar que as concepções de currículo estão pautadas no contexto histórico, nas relações de poder estabelecidas em cada período, nas ideologias propostas, nas tecnologias disponíveis em cada época e na cultura local. Isso implica em retomar o significado etimológico da palavra currículo que vem do latim *Scurrere* que significa percurso a ser realizado, o qual originou os primeiros estudos de currículo a partir dos modelos de organização

dos estudos até o que concebemos hoje como currículo, conforme propõem Moreira e Candau (2007):

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
 - (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
 - (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
 - (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
 - (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.
- (Moreira, Candau, 2007, p.17)

Todas essas conceituações juntas formam a concepção de currículo que conhecemos hoje, um currículo que é um processo de interação entre os(as) praticantes escolares, a partir de um caminho/plano/conteúdos estabelecidos permeados por uma cultura e um contexto local que produzem experiências singulares na busca pela construção de cidadão(ãs) autônomos(as), autores, críticos e criativos na resolução de problemas de sua sociedade.

No Brasil, em 1986, foi criado Grupo de Trabalho de Currículo na 9ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com o objetivo de pesquisar a “reconceptualização do campo do currículo o ensino de currículo na universidade brasileira; e a pesquisa em currículo no país” (MOREIRA, 2002, p.117), mas assim, como na história da educação do país, as primeiras discussões oficiais registradas de currículo surgem em Salvador, com a 10ª reunião da ANPED, em 1987, quando são apresentadas as primeiras discussões a respeito do currículo no ensino do primeiro grau.

Cabe aqui destacar que participaram desse GT, inicialmente, José Luiz Domingues, Iracema Lima Pires Ferreira, Ana Maria Saul e Nilda Alves e, ao longo do tempo, outros(as) doutores(as) se destacaram como coordenadores(as) do grupo. Entre eles: Teresinha Fróes Burnham (UFBA); Antonio Flavio Moreira (UCP); Nilda Alves (UERJ); Alfredo Veiga-Neto (UFRS); Alice Lopes (UERJ); Inês Barbosa de Oliveira (UNESA); Antonio Carlos Amorim (UNICAMP); Elizabeth Macedo (UERJ); Carlos Eduardo Ferraço (UFES); Álvaro Moreira Hypolito (UFPEl); Roberto Sidnei Macedo (UFBA); Maria Luiza Sussekind (FCC); Rosanne Dias (UERJ). Atualmente, o coordenador do GT de currículo da ANPED é Hugo Heleno Camilo Costa (UERJ).

Se retomarmos o significado da palavra currículo, enquanto caminho percorrido, percebemos que na história do Brasil, o currículo foi organizado visando

atender, por muito tempo, a classe elitizada e o sexo masculino. Há, aproximadamente, duzentos anos que se tenta incluir as mulheres e a classe mais pobre no processo educativo. Essa diferença política e ideológica de popularização da educação deixa vestígios, até hoje, quando nos deparamos com espaços físicos inapropriados servindo como instituições de educação, bem como, professores(as) que não são formados(as) para área em que atuam.

A formação do(a) professor(a), os processos avaliativos externos, a inclusão e tecnologias são temáticas constantemente associadas às pesquisas produzidas na área de currículo, nos programas de pós-graduação destinados a área ou linha de pesquisa dedicada à discussão de currículo. Apesar de uma vasta produção acerca dessa temática nos deparamos com a falta de divulgação e discussão temática nas escolas da educação básica.

Atualmente, a pauta das discussões relacionadas ao currículo está restrita a BNCC e aos documentos norteadores curriculares locais produzidos nos contextos estaduais e/ou municipais. Estas discussões restringem a concepção de currículo que passa a ser compreendido como lista de conteúdos/habilidades a serem trabalhadas, ao longo de um ano letivo e que será avaliado por uma prova externa para medir se aqueles conteúdos foram alcançados pelos alunos. Currículo como seleção de conteúdos, como classificação dos conhecimentos que cabem no ato de ensinar, limitando e engessando a criatividade do professor.

Pensar em currículo é compreender suas dimensões de tempo e de organização. Considerando o currículo como uma prática pedagógica, os professores o utilizam como uma estrutura de conteúdos, organizada por ano de escolarização, escolhida por uma rede de ensino para garantir que todos os estudantes alcancem os mesmos conhecimentos ao final do ano. Além disso, atualmente, há um movimento de ranqueamento para determinar qual é a melhor escola ou rede em termos de aprendizagem, com base nas avaliações externas. Então, vivenciamos uma lógica de produção para ensinar o conteúdo, para realizar a prova externa, nos esquecemos que o contexto histórico, a cultura local, as interações são importantes durante todo o processo; que o currículo passa por transformações conforme o tempo, o espaço e a cultura, porque ele exerce funções sociais. É o que nos diz Veiga-Neto, 2002, p. 44):

[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

Os documentos curriculares estão pautados na sociedade e nas propostas do local em que ele foi concebido. O currículo, enquanto documento norteador, não deve ser apenas uma prescrição que deve ser seguida à risca, mas um documento base que serve de orientação e reflexão para a atuação prática. Por isso, é importante reconhecer o documento curricular com que se trabalha, para que se possa realizar as adequações necessárias visando a atender a comunidade a que se destina.

Nesse sentido, o currículo poderá viabilizar possibilidades de ação e de reflexão sobre as práticas educacionais, de modo a levar em consideração os aspectos histórico, social e político.

Esse ponto é crucial destacar, principalmente, após termos vivenciado o período de afastamento social que durou, aproximadamente, dois anos. Durante este período, nas escolas municipais de Salvador, foram ofertadas para os(as) estudantes aulas em plataforma digital com professores(as) de São Paulo, no turno matutino e, durante o turno vespertino, os(as) professores(as) da Rede Municipal tiravam dúvidas dos(as) estudantes. Essa ação aconteceu de maio a setembro de 2020. Aqui foram desconsideradas duas situações importantes: nem todos(as) os(as) estudantes tinham acesso à internet, ou aparelhos conectados, para assistir às aulas; a maioria dos(as) professores(as) dos Anos Finais só trabalhava no turno matutino; ou seja, poucas escolas conseguiam realizar a interação com os(as) estudantes através da plataforma no turno vespertino.

Em junho de 2020, iniciou-se o projeto Nossa Rede, na TV, com aulas de todos os componentes curriculares, por ano letivo, em um canal aberto, mas que, também, teve problemas, por não ter cobertura em toda a cidade de Salvador. Além disso, quando as famílias tinham mais de um(a) filho(a) em anos de escolarização diferentes, enfrentavam dificuldades para assistir às aulas, pois estas eram transmitidas simultaneamente em dois canais distintos, correspondentes a diferentes

anos de escolarização. Essas aulas da TV também necessitavam de um complemento que era feito através de cadernos de atividades; se os(as) estudantes tivessem dificuldades, deveriam recorrer aos(as) professores(as) através de alguma rede social, disponibilizada pela escola; o que era um problema, pois nem todos os(as) alunos(as) tinham acesso a redes e nem todos os(as) professores(as) tinham redes disponíveis para interagir com os(as) estudantes.

Sendo assim, o Conselho Municipal de Educação desconsiderou as ações efetivadas no ano letivo de 2020 e deu o ano como não existente, para efeitos de aprovação e reprovação.

Em 2021, o Conselho Municipal de Educação junto com a Secretaria Municipal de Educação criou o documento orientador intitulado “*Continuum-Curricular 2020/2021*”, a fim de efetivar as ações dos anos letivos de 2020 e 2021, condensando os dois anos em apenas um, com carga horária diária de 8 horas aulas para alcançar o tempo mínimo necessário para atender a atual LDB. Durante esse período, foram considerados como aula: a exibição de aulas na TV, embora nem todos tivessem acesso; a interação nas plataformas, mesmo que nem todos pudessem acessar, a execução de atividades impressas, e, posteriormente, ao final do mês de agosto, o retorno presencial, em esquema de rodízio escolar, para os(as) alunos(as) que não possuíam comorbidades, cujos pais se sentiam confortáveis em relação ao retorno do filho ao convívio escolar. Ao término desse período, todos os(as) estudantes foram aprovados.

Essa contextualização sobre o ocorrido nos anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia, visa destacar que havia um método de aprovação intrinsecamente relacionado à aprendizagem do currículo escolar do ano letivo, que foi desconsiderado durante o período de afastamento social. Após o período da pandemia, o modelo de aprovação baseado na aprendizagem do currículo voltou a ser adotado. No entanto, os dois anos de afastamento não foram considerados na reorganização curricular, deixando de contemplar as necessidades dos estudantes que não conseguiram estudar ou aprender por meio dos recursos oferecidos pela SMED.

Durante dois anos, todos os(as) estudantes foram aprovados(as), ainda que não tivessem produzido conhecimentos necessários ao ano letivo em que estavam

matriculados(as), bem como ao ano seguinte. Após o período de afastamento social, não houve ajustes no currículo de Salvador, no que se refere as questões de conteúdos. As escolas receberam um documento norteador¹⁵, orientando a execução e aprovação dos anos de 2020 e 2021, mas ao retornar as aulas, totalmente presenciais, em 2022, mesmo sabendo que nem todos os alunos tiveram acesso aos materiais disponibilizados pela rede de ensino e pelas escolas, a Secretaria da Educação, desconsiderou essa informação e continuou com a mesma proposta curricular como se todos os estudantes tivessem acesso a tudo em 2020/2021.

Dessa maneira, apresentamos como os professores encontraram os estudantes em 2022:

- Em 2019 os(as) alunos(as) que estavam no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2022 ingressaram no 6º ano;
- Em 2019 os que estavam no 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2022 ingressaram no 7º ano;
- Em 2019 os que estavam no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2022 ingressaram no 8º ano;
- Em 2019 os que estavam no 6º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2022 ingressaram no 9º ano.

É importante apresentar, pois o currículo entrelaçado com o corpo é uma ligação direta com a aprendizagem. Reconhecer que os estudantes não apresentavam os conhecimentos básicos para o ano em que estavam inseridos era o primeiro passo para uma revisão e/ou reformulação de currículo. Pois o currículo enquanto prática precisa ser analisado, desenvolvido e executado por todos.

Em 2022, por decreto do Conselho Municipal de Educação, a aprovação dos(as) alunos(as) aconteceu, mais uma vez, de forma automática, o que não viria a ocorrer em 2023. Diante dessa realidade, encontramos, nas escolas, estudantes não alfabetizados cursando os Anos Finais do Ensino Fundamental, em 2023, em todos os anos de escolarização dos Anos Finais, o que implica diretamente em um quantitativo de estudantes que não conseguem avançar nos estudos, por não terem os conhecimentos mínimos para cursar o ano letivo em que estão matriculados(as).

¹⁵ Orientações curriculares e Pedagógicas 2020/2021. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2021/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares-e-Pedag%C3%B3gicas-FINAL.pdf>

Esses dados revelam a falta de integração entre corpos conectados e desconectados, atos de currículo e tecnologias digitais. Antes da Covid-19, os(as) professores(as) não utilizavam tecnologias digitais móveis em suas aulas. Durante a pandemia, passaram a utilizá-las, mas abandonaram seu uso após o período pandêmico. No que diz respeito ao currículo, também foi negligenciada a relação entre os corpos dos sujeitos e a aprendizagem, comprometendo a garantia de direitos e a equidade na educação, conforme as necessidades específicas do público pós-pandemia.

Se declaramos o currículo como conhecimento, interação, dentro de um contexto histórico e político, precisamos criar meios para que possa atender a todos(as) que participam do processo, pois, decerto, se não fizermos isso, passamos a ser reprodutores(as) de conteúdos, sem refletir sobre o processo vivenciado e seguiremos um lógica de sistema de que tudo está funcionando, mesmo sem conseguir ampliar ou melhorar a aprendizagem, ou como diz Macedo (2013) continuamos a achar que professores(as) e alunos(as) são “idiotas culturais”. Mas, insta salientar que ao tratarmos de corpos/sujeitos conectados esse processo, embora tendo o currículo prescrito/determinado por uma rede de ensino, encontra maneiras de transgredir e ressignificar o currículo, tornando-se sujeitos curriculantes promovendo a intervenção no que está posto para criar sentidos e significados para o currículo, apesar de não ter o suporte necessário para essa ação.

Esses atos emancipatórios produzem *atos de currículo* em que professores(as) e alunos(as) aprendem juntos, criam possibilidades de atender as necessidades de aprendizagem de acordo com o contexto trabalhado.

Para promover um currículo dinâmico é preciso refletir sobre a prática, atos, o que move e motiva dentro da sala de aula a partir do contexto que vivenciamos permeado de cultura digital.

4.1 DAS CONCEPÇÕES CURRICULARES AOS ATOS DE CURRÍCULO, NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

O currículo, como concebemos na prática, conforme apresentamos na seção

quatro, se sustenta a partir de cinco perspectivas: dos conteúdos, das experiências, dos planos, dos objetivos e das avaliações (Moreira e Candau, 2007). Visto desse modo, corroboramos o conceito de Sancristán, quando afirma que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. É prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (Sancristán, 2017, p.15)

Apesar de ser um documento, de trazer regras, orientações, organizações, padrões, o currículo é uma prática em movimento, e se está em movimento, este só pode ser realizado a partir daqueles que o praticam, através de seus(uas) praticantes culturais. Portanto, o currículo é um processo que se dá em ato; conforme Macedo (2012), “os atos de currículo são ações humanas que expressam, de algum modo, concepções, posições e intenções dos sujeitos” (Macedo, 2012, p. 66). Compreendendo o currículo como um conjunto de propostas e ações instituídas, e os atos de currículo como a ação intencional e singular de cada sujeito, ousamos dizer que, no contexto da cultura digital, os atos de currículos são potencializados por meio das redes digitais que ultrapassam os limites das salas de aulas, promovendo interações e produção de aprendizagem, além do espaço físico da escola.

Portanto, o currículo é uma construção social, atende o contexto em que está inserido e é desenvolvido por quem está diretamente relacionado a ele. Desse modo, pode-se dizer que, em cada período da história da educação brasileira, o currículo atendia às necessidades de quem estava no poder local da época, tal qual como acontece com a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental, do Município de Salvador. São documentos elaborados para atender um sistema educativo que visa à organização curricular dos anos de escolarização, do tempo letivo, dos componentes curriculares que serão lecionados, dos conteúdos distribuídos por ano de escolarização, do modelo de avaliação e da qualificação do profissional que irá atuar. Prescreve, portanto, como, quando, onde e quem deve executar cada item descrito no documento.

No contexto da cultura digital, o currículo enquanto ato, ou seja a prática de sujeitos curriculantes, emerge como potência nas escolas, principalmente, após o período pandêmico, de afastamento social dos corpos físicos, momento em que foi acirrado e exacerbada a discrepância entre as classes sociais e as ausências de uma política de inserção e manutenção de tecnologias digitais e redes de internet nas escolas e nas cidades.

É importante, mais uma vez, destacar aqui que esta pesquisa foi forjada num momento em que sequer imaginávamos vivenciar uma pandemia com afastamento social, que desafiou professores a pensar e a planejar o processo de ensino e aprendizagem, na Educação Básica, fora do espaço físico escolar. Ao propormos um entrelaçamento entre as tecnologias digitais móveis, o currículo e o corpo, tínhamos a perspectiva desta pesquisa no âmbito da sala de aula física.

No período de 2020 e 2021, enquanto as aulas estavam acontecendo de forma remota, os(as) alunos(as) das escolas públicas, mais uma vez, enfatizamos do município de Salvador, não tinham acesso às aulas por falta de equipamento e internet, sendo que estava garantido em documentos oficiais, especialmente, na competência nº 5 da BNCC, que os(as) estudantes teriam, por exemplo, que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9)

Apesar de ser uma competência prevista, o uso de tecnologias digitais nas escolas está cada vez mais distante de ser alcançado. Isso se deve à falta de investimentos em infraestrutura e internet banda larga nas instituições de ensino. Além disso, projetos políticos que visam proibir o uso de dispositivos móveis nas escolas, por considerá-los prejudiciais à vida de crianças, adolescentes e jovens, também contribuem para essa dificuldade.

Ainda temos um longo caminho a percorrer para que o processo de ensino promova autonomia, criatividade e autoria no contexto da cultura digital. É essencial que o sujeito, enquanto ser social, biológico e emocional, em toda sua complexidade, individualidade e subjetividade, seja visto como um participante ativo de seu processo formativo, e não apenas como um receptor passivo de instruções a serem executadas sem questionamento ou ressignificação.

No Referencial Curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Salvador, encontra-se garantido, como princípio, que:

[...] propostas didáticas mediadas pelas tecnologias digitais poderão se configurar como potencializadores pedagógicos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa, com base nas práticas educativas críticas, reflexivas e plurais, que desenvolvam nas alunas e nos alunos habilidades cognitivas de produção coletiva de saberes. (Salvador, 2019, p.9)

É relevante refletir, porém, que, ao considerar a mediação das tecnologias digitais, na sala de aula, para ampliação da prática pedagógica, o(a) professor(a), não pode ignorar que, no espaço de ensinar e de aprender, há diversas subjetividades (corporeidade), elementos de significação e de sentidos, inclusive da subjetividade social, materializados na corporeidade de quem ensina e de quem aprende, porque são inseparáveis das histórias dessas pessoas. Os corpos dos(as) estudantes, assim como o dos(as) professores(as), aqui entendidos como realidade e não apenas um conceito, são tecidos de sentimentos, relações, emoções, vivências, experiências que intervêm no processo de produção de conhecimento.

Trazemos esta reflexão para afirmar que não basta garantir nos documentos a existência de computadores, conectados ou desconectados, cartesianos; porque o foco está no palpável, nos sujeitos que se relacionam, se modificam e se integram, um sujeito corporal, responsável por suas ações no mundo.

Tomemos como exemplo a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) que garante “[...] acesso à internet com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos”; (Brasil, 2017, p.1) e; como garantia de apoio financeiro e técnico, a “[...] contratação de serviço de acesso à internet; e aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos” (Brasil, 2021, p. 1). Inicialmente, a PIEC era apenas um projeto. Em 2021, com a atualização do texto, tornou-se uma política pública. No entanto, o projeto já estava em vigor desde 2017. Apesar disso, a mudança representou apenas uma formalização em documentos oficiais. Em Salvador, em 2020, chips foram distribuídos para estudantes que possuíam smartphones, para acesso às atividades online; mas, somente 30% dos(as) estudantes adquiriram os chips nas escolas, pois não tinham aparelhos para usá-los Somente em 2022 foram adquiridos *tablets* com acesso à internet para os(as) estudantes; mas, estes *tablets* só chegaram às mãos dos(as) estudantes em 2023, com uma série de restrições e bloqueios, só permitindo acessar quatro aplicativos: *Graphogame*, *Tech4kids*, *Ava Inteligente* e *Khan*

Academy.

O bloqueio para acesso a outros sites gerou resistência por parte de alguns(mas) docentes, que os(as) levou até a desistirem do uso dos *tablets*. Já os(as) estudantes (alguns) criaram meios de desbloquear os *tablets* por outras vias de acesso, retirando a programação inicial colocada pela secretaria de educação.

Tal fato nos revela como o corpo circula, age e reage no espaço educacional, no contexto da cultura digital. Então, precisamos entender que entra em jogo, nesse processo, não somente a técnica, mas também, e principalmente, o corpo ativo e relacional, a história e as relações entre as pessoas, e entre as pessoas e as tecnologias digitais.

A relação entre corporeidade e cultura digital ultrapassa os limites sociais impostos, pois os sujeitos buscam constantemente maneiras de transgredir barreiras que restringem sua criatividade e autoria. Embora existam diversos mecanismos de controle para que as pessoas continuem obedecendo e seguindo regras, as práticas culturais evoluem conforme o novo contexto social de criatividade e produção de conteúdos. Assim, mesmo sem a validação da escola ou diante de privações impostas, o poder criativo do ser humano estará sempre pronto para emergir e se manifestar em sua representação social e relacional.

A relação entre corporeidade e cultura digital ultrapassa os limites sociais impostos, pois os sujeitos buscam sempre possibilidades de transgredir barreiras sociais impostas que cerceiam a sua criatividade e autoria. Embora existam diversos mecanismos de controle para que as pessoas continuem obedecendo e seguindo as regras, as práticas culturais evoluem conforme o novo contexto social de criatividade e produção de conteúdos. Assim, mesmo sem a validação da escola, ou diante de privações impostas, o poder criativo do ser humano estará sempre pronto para emergir e se lançar com sua representação social e relacional.

A discussão de currículo enquanto prescrição e ato, passa por essa discussão: o que, de fato, é imposto e escrito como verdade para todos(as), o que é desenvolvido e realizado pelas pessoas. Nessa relação corpo e tecnologias, no âmbito da educação, percebemos um desconforto por parte do(as) docente – que o leva a desistir de usar o *tablet* – e uma atitude curiosidade e persistência por parte do(as) estudante – que o(a) leva a quebrar as barreiras impostas pelo sistema.

Que reflexão queremos fazer sobre isso? Se a cultura impõe ao corpo humano significados e sentidos, ele não pode ser considerado apenas um dado natural em si. Precisamos pensar em práticas educativas ou práticas pedagógicas que reverberem em atos de currículo que integrem formações tecnológica, cultural, científica, técnica, de modo a contribuir para que professores(as) se situem como seres críticos, criativos, políticos nesse processo educacional em que tecnologias digitais se integram à prática pedagógica na sala de aula.

Em 1997, um ano após aprovada a nova LDB foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a primeira tentativa do governo nacional para uma proposta de conteúdo comum a todos(as), que apresentavam os objetivos, conteúdos, disciplinas, temas transversais e orientações para o ensino fundamental com o propósito de aperfeiçoar o conhecimento dos(as) professores(as) melhorando a qualidade do ensino e os índices de aprendizagem da educação básica.

Em 2017, surge a BNCC, com a primeira etapa, a Educação Infantil e Ensino Fundamental; e, em 2019, a segunda etapa, o Novo Ensino Médio. Como todo currículo prescrito, a BNCC está pautada no contexto político, histórico e cultural do período em que foi lançada. Enquanto contexto político, o Brasil vivenciava o golpe de troca de poder da primeira mulher presidenta, que foi afastada, para dar lugar ao vice-presidente Michel Temer, que assumiu o cargo. Na sequência, a prisão do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva (2018) e o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022). Enquanto contexto histórico, foi um momento de retrocesso das políticas públicas para as minorias: mulheres, povos originários, negros, gays, lésbicas, transgêneros e pobres; massacres e violências às pessoas em público, nas mídias abertas e em redes digitais; a crise nas indústrias, gerando grande número de pessoas desempregadas e passando fome.

Atualmente, empresas privadas e organizações não governamentais assumiram a autoria da BNCC, excluindo a proposta que vinha sendo discutida com universidades e escolas de educação básica. Mais uma vez, os envolvidos no processo educacional do país foram apagados, substituídos por indivíduos com interesses em aumentar suas riquezas e manter os cidadãos das escolas públicas como meros reprodutores de conhecimento, sem acesso ao conhecimento e aos equipamentos disponíveis na sociedade.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada. (Foucault, 1987, p.119)

O poder aliena o homem de sua própria essência, distanciando seu corpo de si mesmo e criando uma nova natureza que o domina, ou melhor, o substitui. Perdemos a noção de quem realmente somos e nos identificamos apenas como professores cumpridores de tarefas que nos são impostas verticalmente. Foucault argumenta que o poder não apenas reprime, e essa nem seria sua função mais importante. Acima de tudo, ele é produtivo: cria corpos e mentes (neste caso, as empresas privadas e organizações não governamentais, desenvolve habilidades e ideias, capacita e direciona.

Estamos vivenciando um retorno ao modelo do século passado, quando os indivíduos eram formados para atender às demandas de uma sociedade industrial. Nesse contexto, o conhecimento irrestrito ficava restrito a uma pequena parcela da população, enquanto a maioria tinha acesso limitado, apenas o suficiente para garantir sua sobrevivência. Isso transformava as pessoas em especialistas em conteúdos específicos, sem a oportunidade de transgredir para outras áreas.

Dessa maneira, os dois documentos – o nacional, BNCC, e o local, Referencial Curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal da Educação (SMED) –, dão ênfase às tecnologias digitais como competência e princípio. Entretanto, as vivências e experiências como docente e coordenadora nos levam à compreensão de que há fragilidades, pois o currículo enquanto ato na sala de aula, precisa integrar e efetivar práticas que impliquem no desenvolvimento de atividades que dialoguem com as tecnologias, estas entendidas como elemento social estruturante.

Entretanto, ainda é um grande desafio ao(à) professor(a) conceber o espaço virtual, as tecnologias digitais como possibilidade de ressignificação dos atos de currículo que envolvem a aprendizagem, porque são situações que envolvem incertezas, a incompletude do saber, o medo e a descoberta do novo. E tudo isso alavanca a inquietude do pensar crítico, a busca de outros modos de ensinar e de aprender, a superação das dicotomias entre o afetivo (afetos como construções históricas e culturais) e o cognitivo, o individual e o social que constituem os corpos

dos dos(as) docentes e dos(as) discentes, em sala de aula.

Aprender a ensinar demandam, pois, além do conhecimento do conteúdo, do conhecimento metodológico e do conhecimento da sala de aula, o conhecimento tecnológico. E todo esse conjunto faz parte do currículo, este como conhecimento formativo que se concretiza nos atos de currículo. Conforme Macêdo (2013, p. 430):

Se queremos compreender os processos pelos quais as pessoas constroem cotidianamente currículos, seus sentidos e significados, sejam essas pessoas técnicos, professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, líderes comunitários, entre outros atores sociais e institucionais, temos que ir, compreensivamente, ao encontro dos atos de currículo, suas realizações, seus motivos, suas crenças, seus pontos de vista e justificativas.

Por isso, considerando que este é um processo que envolve a formação pessoal e profissional, o desejo de cada um, que tem relação com responsabilização e participação ativa dos sujeitos, afeto, sentimentos e emoções, ao longo desta pesquisa-formação, priorizamos o estar junto com os(as) professores(as) da Escola Olga Figueiredo, envolvidos(as) neste processo de troca de conhecimentos, para experimentar esse entrelaçamento na sala de aula.

O professor Amaral fez uma analogia entre o currículo, o uso de tecnologias digitais e a sala de aula e um espetáculo teatral, enfatizando que tudo tem que estar pronto, preparado e em perfeita harmonia para funcionar:

A educação é como um teatro. Tudo é intencional. E tudo que cair no meu colo eu posso, eu faço. É intencional. Um teatro tem uma marcação. Quando o personagem sai desse espaço do palco para esse, tem o quê? A luz está linda, a fala vai ser linda, a deixa para o outro. É a mesma coisa, sim, não é? Eu sei o que eu quero fazer. Então quando a gente fala de incluir a questão da tecnologia, não é incluir... por exemplo, eu não vou fazer um aparelho, não vou trazer um aplicativo, eu vou usar isso aqui. Aí eu vou fazer uma política ao nosso trabalho, etc. Você tem uma aba e ele tem uma trilha. Massa, beleza. Tem trilha que dá pra você usar, mas tem trilha que você não trabalha. É impossível. Mas tá lá, olha, essas semanas vocês vão trabalhar com essa trilha. Sim, tá. Qual é o sentido que vai ter de trabalhar essa trilha. Se o aluno não conhece aquele conteúdo, ele não trabalhou, ele vai entrar e vai fazer o que dentro daquele espaço, né? Tem sentido pra ele? Tem. Se não tem sentido, você trabalhou por trabalhar. (Amaral, 2023).

O professor Amaral enfatiza a importância do trabalho em conjunto e da conexão entre os corpos, destacando que todos devem estar unidos para alcançar um objetivo comum. Ele compara essa dinâmica a uma apresentação teatral, onde vemos apenas os atores no palco, mas há todo um trabalho de pesquisa, iluminação cênica, figurinos, entre outros, nos bastidores. Na sala de aula, antes da aula acontecer, há um processo formativo do professor, que se dedica a organizar e

planejar as aulas. No entanto, essas aulas só ganham sentido e significado com a interação dos estudantes. O ato formativo não se dá pela ação isolada de um único sujeito, mas sim quando todos se envolvem, trabalham juntos, interagem e se relacionam, promovendo a socialização e a conexão entre os corpos.

Ainda que sejam usadas todas as tecnologias digitais possíveis, o conteúdo só tem sentido quando tem significado para o(a) estudante. Sem intencionalidade, sem desejo, sem afetividade, não há aprendizagem. O movimento desejante é propulsor da produção de conhecimento. Intencionalidade como aspiração a um fim, a um objetivo, com vistas à aprendizagem; intencionalidade, também, por parte do professor, ao fomentar a aprendizagem dos estudantes; entra aí também a formação de redes para a continuidade dos processos educativos, bem como para o acolhimento à diferença e à diversidade.

Considerando que o trabalho de campo desta pesquisa foi realizado no período pós-pandemia, os(as) professores(as) sinalizaram, em muitos momentos, a dificuldade de aprendizagem dos(as) estudantes, ressaltando que, se antes de 2020, já havia dificuldades, em 2023, essas dificuldades haviam se ampliado de tal forma que os(as) alunos(as) do 9º ano não tinham competências que deveriam ter sido adquiridas no 6º ano; e os(as) alunos(as) do 6º ano não estavam alfabetizados(as), conforme explicam a professora Lauran Cristian e o professor Amaral:

E aí fazendo diagnóstico, eu falei: “Nossa!!! Essa turma de nono...” Eu nunca peguei uma turma de nono desse jeito, não. Parecia uma turma de sexto. E aí eu tive que fazer, tive que trabalhar praticamente uma unidade com conteúdo de séries anteriores pra eles, né? Porque eu ia precisar, principalmente passar pela avaliação externa, que era nossa preocupação também. Então esse ano foi um ano-chave, porque é o ano de prova SAEB é um ano que o professor de 9º ano não dorme, não. Porque assim, você olha o aluno com dificuldade de interpretação, então a base do SAEB é interpretar. Então a questão é a leitura, eles leem e não compreendem. Fora algumas coisas de ortografia e de gramática que eu sei que é cobrada na prova, que eles não tinham domínio nenhum. Então assim, foi um trabalho esse ano de primeiro reforçar a base pra depois, agora a gente passa pelo processo todo, né? Eu fiz minha avaliação com base na toda essa época e foi o que a gente mais trabalhou. (Lauran Cristian, 2023).

No início, eu sempre gosto de fazer essa revisão, para sondar. Porque o aluno é muito assim, eu falo pra eles, vocês acham que é descartável o conteúdo? Aprendi no sexto ano, tchau! Sexto ano, fica aí. Aprendi no sétimo, tchau! Então, assim, quando chega oitavo e nono, a gente faz uma revisão do sexto e sétimo, só que mais denso, aí o conteúdo. E, assim: mas vocês viram dessa forma, agora vocês vão ver assim, a nomenclatura agora passa a ser assim. Então vamos lá? Dão aquele clique, mas você precisa apontar algo. Agora, em especial, essa turma desse ano foi a que mais eu

fiquei impactado. Sabe? Com eles... porque não tinham nada na reserva. Foi bem impactante mesmo. É. Mas, aí, eu volto de novo pra gente considerar os dois anos que eles não tiveram, né? Temos que lembrar da pandemia. (Amaral, 2023)

As narrativas do professor e da professora apontam para uma análise condições em que desenvolvem sua prática pedagógica e que são impostas pelo contexto, de modo a refletir em seu etnométodos, em seus atos de currículo.

Retomamos aqui o conceito de currículo enquanto ato, como uma construção dos sujeitos envolvidos no processo. É a prática de criar etnométodos que produz sentido e significado para aqueles que nele estão implicados. Pensar no currículo como ato é considerar o contexto, as subjetividades e as características específicas de cada indivíduo, garantindo que os docentes participem de processos formativos que considerem suas práticas e necessidades. Ao refletirem sobre suas práticas, a professora Laura Cristian e o professor Amaral percebem que o currículo vai além de um documento prescritivo. Eles se reconhecem como protagonistas e autores dos atos de currículo que se manifestam em suas práticas diárias na sala de aula. O movimento de aprendizagem é fluido, contínuo e dinâmico, adaptando-se às necessidades e contextos de todos os envolvidos.

Compreender os atos de currículo no contexto da cultura digital proporciona uma nova perspectiva sobre práticas anteriormente realizadas sem a consciência de estarem criando processos autorais em sala de aula. Ao reconhecer a importância de trabalhar de forma autoral, o(a) professor(a) se envolve profundamente no processo de ensino e incentiva seus estudantes a fazerem o mesmo. Dessa forma, juntos, reconstroem e estruturam novos processos de aprendizagem, adaptados às necessidades e contextos de todos os envolvidos.

Ao discutir as temáticas currículo e corpos percebemos a importância de retomar a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2000) apresenta: que aprendemos a partir da interação do meio com os nossos pares. Potencializar a aprendizagem a partir dos contextos que os(as) alunos estão inseridos, valorizando a cultura local, nos conecta com o que queremos tratar com os(as) estudantes e de que ou quais conteúdos julgamos necessários para a sua aprendizagem naquele momento. Quando decidimos e planejamos sozinhos para os sujeitos, e não com os sujeitos, nos afastamos dos corpos dos estudantes, causando desconexões. Portanto, os atos de currículos implicados produzem conexões entre o corpo, o currículo e as

tecnologias digitais móveis.

Fazendo referência à metáfora apresentada pelo colaborador Amaral, podemos dizer que a insensibilidade de perceber o sujeito em sua corporeidade, nos afasta do propósito de ensinar e o que trazemos como conteúdo ou peça teatral maravilhosa perde o seu encanto, quando a plateia não está disposta a participar do espetáculo. Quando não há conexão entre os sujeitos, qualquer tecnologia utilizada perde seu sentido, pois são as relações que estimulam as conexões através do processo criativo humano.

Na próxima seção, discutiremos sobre como pensar em uma prática que conecta professores(as) e estudantes.

4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ATO DE CURRÍCULO: POR UMA CONEXÃO ENTRE PROFESSOR(A)-ESTUDANTE NA SALA DE AULA

Pensar em prática pedagógica exige pensar o currículo como um ato formativo, pois há um imbricamento entre o(a) professor(a) e o(a) estudante na sala de aula, a partir de uma itinerância guiada pelo currículo escolar, que entrelaça o contexto local, a experiência dos(as) participantes de modo a produzir sentidos e significados para aqueles(as) que vivenciam o espaço escolar.

O currículo prescrito age como elemento regulamentador de uma instituição, que estabelece metas para cada ano de escolarização, de acordo com os interesses políticos sob o qual foi criado. Em um currículo institucionalizado, pretende-se garantir que ao final de cada ano letivo, todos os(as) estudantes tenham as mesmas garantias de aprendizagem, conquistando, dessa forma, a tão desejada qualidade na educação.

A formação se concretiza pelas experiências cotidianas do(a) docente, em espaços de convivência, construídas na singularidade, na ação-interação como os pares, no ambiente escolar e com o mundo da vida. É um movimento em que o(a) professor(a), ao mesmo tempo em que se implica (autoformação), implica o outro. Essa relação não pode se dar longe das emoções, dos sentimentos, no entrelaçamento das subjetividades. Macedo (2014, p. 50) no explica que:

[...] se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender

com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. Mediado pelos saberes da experiência, pela intuição, pelos afetos, pelas suas condições sociocognitivas, culturais e institucionais, poderá emergir qualificado ao aprender a aprender, a reaprender e a desaprender com os conteúdos históricos e das realidades que o desafiam, refletindo criticamente sobre a própria experiência formativa que vive (metaformação), aprendendo de forma implicada, portanto.

A ênfase recai, principalmente, no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se. (Marcelo Garcia, 1999) Notas: Necessidade esta que demanda um movimento interno de implicação com a própria formação, indispensável para que essa se dê. Ninguém pode formar o outro se este não quiser formarse. (ISAIA, S., 2006, p.351).

A autoformação acontece na medida em que o(a) docente, movido pelo desejo de formar-se, assume o controle sobre seus processos, seus atos de currículo, responsabilizando-se por sua própria formação; forma-se por meio de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais, ao avaliar sua formação (metaformação), para ressignificá-la, vai construindo uma compreensão sobre o ato de formar-se, mas sempre na relação com o outro (heteroformação) (Macedo, 2010).

Sobre essa questão, a professora Rosa diz que:

É por isso que quando você veio e falou assim, uma pesquisa-formação, eu falei: - Eu adoro formação! Quando tem esse negócio aí, não fazer, eu quero fazer. Eu fiquei triste, quando cheguei na escola, encontrei vários professores reclamando muito, porque a prefeitura não fez nada. Não fez nada para poder atender os meninos que precisavam de recomposição dos dois anos de pandemia, porque os meninos precisavam ser alfabetizados e não foram, porque os meninos precisavam de um tempo, não sei o quê. E, agora, tem a possibilidade de formação e também não quer. (Rosa, 2023)

A fala da professora Rosa destaca dois pontos importantes sobre a formação. Primeiro, os(as) professores(as) frequentemente afirmam que as redes de ensino não promovem formação continuada, o que dificulta a ressignificação das práticas para engajar os alunos. No entanto, quando há uma proposta de formação alinhada aos pressupostos da escola, esses mesmos professores não participam. Isso sugere que o processo formativo está diretamente ligado à vontade do sujeito, pois não há aprendizagem desconectada da corporeidade. O segundo ponto é que a professora Rosa percebe que os processos formativos podem ajudar a superar as dificuldades encontradas na sala de aula, como no caso dos alunos que não foram alfabetizados

no tempo certo e estão nos Anos Finais do Ensino Fundamental enfrentando esses desafios.

Não queremos afirmar que tudo na educação se resolve com a formação, mas ela é um caminho importante para que os(as) professores(as) reflitam sobre suas práticas e busquem maneiras de promover uma aprendizagem significativa na sala de aula.

Durante a pesquisa de campo, observamos como os(as) professores(as) iniciam suas aulas e como os atos de currículo se desenvolvem na sala de aula.

A professora Rosa, de Ciências, cria uma dinâmica de atividade para cada aula. A professora Laura Cristian, de Português, inicia suas aulas com um texto e, a partir dele, aborda o conteúdo do dia, deixando uma palavra nova para pesquisa. O professor Amaral, de Matemática, começa contando a história do conteúdo ou retomando a aula anterior antes de realizar os exercícios. Já o professor Bento, de Artes, inicia cada aula com um elemento artístico, seja um trecho de uma peça, um vídeo, uma tela, uma música, entre outros, para introduzir o tema do dia. Todos(as) afirmam que suas aulas sempre começam da mesma maneira, pois acreditam que assim conseguem a atenção dos estudantes. No entanto, durante nossos diálogos, eles sugeriram outras formas de iniciar as aulas que demonstravam práticas de uso das tecnologias digitais móveis. Em todas essas aulas, a proposta formativa com os estudantes não inclui o uso dessas tecnologias, pois os(as) professores(as) afirmam utilizá-las apenas quando os(as) estudantes solicitam para desenvolver alguma atividade proposta por eles. Ainda assim, cada um cria um ato curricular para se conectar com os alunos.

Eu fiz uma aula aqui, no oitavo ano, com os dicionários. Então, catei todos os dicionários aqui. E assim, coloquei na mesa. Expliquei a aula e tal. Aí eu coloquei algumas palavras e aí eu disse, o que era pra usar o dicionário. A turma toda se calou. A professora usa o dicionário? Aí imediatamente eu lembrei, o dicionário eu trouxe para quem não tem o celular. Quem não tem o celular tem o e-dicionário. Todo mundo tirou o celular. E a aula foi bem divertida para eles. Aí depois ninguém pegou o dicionário. Aí eu voltei um dia chocada, porque eu estou obsoleta. Até a gente mesmo, professor, por ser cômodo, habituada a isso. E às vezes a gente até peca. Porque a gente pode também unir, como eu tive essa experiência, então assim, que me fez refletir sobre a didática na sala de aula, para a aula ficar mais interessante. Então assim, você vai, é claro que você não vai deixar de utilizar os recursos, mas assim, uma vez na semana você dá aquela quebra. Então eles param. Eu posso usar. Até falei assim, bom, eu tenho o 'dicio' que é de graça, então todo dia ele coloca a palavra do dia. Então ajuda vocês também a aumentar o repertório, porque ele vai pintar na hora da palavra do

dia. Então como curiosidade você pega lá, olha, essa palavra, e vai agregando ao seu cotidiano. (Lauran Cristian, 2023)

A fala da professora revela uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Ao perceber que os alunos preferem usar seus celulares para acessar dicionários digitais, ao invés de dicionários físicos, a professora reconheceu a necessidade de integrar as tecnologias digitais móveis no ambiente de aprendizagem. Essa experiência levou-a a refletir sobre como tornar suas aulas mais interessantes e engajadoras, reconhecendo que, embora os métodos tradicionais ainda tenham valor, é importante incorporar outras tecnologias.

A professora notou que o uso de celulares tornou a aula mais divertida e envolvente para os alunos, sugerindo que a integração de tecnologias digitais pode aumentar o engajamento e a participação dos estudantes. No entanto, ela também expressou um sentimento de obsolescência, ao perceber que os métodos tradicionais estavam sendo substituídos por tecnologias digitais, destacando a necessidade contínua de atualização e formação por parte dos educadores.

Ela concluiu que é possível e benéfico combinar métodos tradicionais com tecnologias digitais, sugerindo que, ocasionalmente, é bom “quebrar” a rotina e introduzir elementos novos para manter o interesse dos alunos. Ao permitir que os alunos usem seus celulares para acessar dicionários digitais, a professora promoveu a autonomia e a responsabilidade dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem.

A narrativa da professora revela uma transição na prática pedagógica, em que a integração de tecnologias digitais é vista como uma forma de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância de equilibrar tradição e inovação.

Considerar que as conexões entre estudantes e professores(as) se dá no cotidiano da sala de aula é perceber a prática pedagógica em seu sentido pleno, segundo Franco:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. (Franco, 2016, p. 542)

Analisando a fala da professora Laura Cristian sobre o uso do dicionário físico, surpreendida pelos(as) estudantes que preferiram o dicionário online, à luz da concepção de Franco sobre as práticas pedagógicas, entendemos que a docência é um fazer complexo. Esse fazer deve considerar todos os aspectos, desde o planejamento até a avaliação do(a) professor(a) após a aula, seguindo o movimento de ação-reflexão-ação.

Franco destaca que as práticas pedagógicas são construídas na interação com o outro, e é essa interação que dá sentido e significado ao processo educativo. Pois, os atos de currículo acontecem na prática diária, na troca com os pares e com todos os envolvidos. A surpresa da professora Laura ao perceber a preferência dos alunos pelo dicionário digital revela a necessidade de os educadores estarem atentos às mudanças e adaptações tecnológicas que influenciam o ambiente de aprendizagem.

Essa situação exemplifica a importância de uma prática docente reflexiva, onde o(a) professor(a) não apenas planeja e executa suas aulas, mas também avalia e ajusta suas estratégias pedagógicas com base nas respostas e necessidades dos alunos. A integração de tecnologias digitais móveis, como o uso de dicionários online, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e relevante para os estudantes.

Apesar de não se perceberem como usuários(as) de tecnologias digitais móveis em suas aulas, os(as) professores(as) já faziam o uso delas, embora não as colocassem diretamente em seu planejamento; mas, de alguma forma, os dispositivos móveis adentravam as salas de aulas pelas mãos dos(as) estudantes.

Ao iniciarmos a pesquisa, a Escola Olga Figueiredo estava desenvolvendo o Projeto intitulado: "*Meu lugar de fala*", um projeto voltado para discutir a temática antirracista com o objetivo de estimular a reflexão sobre como a escola pode transformar minha vida e como eu posso transformar a escola. Cada turma ficou responsável por uma personalidade negra brasileira para estudar sobre a personalidade e suas influências na sociedade brasileira. Cada professor(a) da escola ficou responsável por uma turma.

A professora Rosa, de Ciências, ficou com o 6ºB Lázaro Ramos; a professora Lauran Cristian, de Português, com o 9ºA Marielle Franco; o professor Amaral, de

Matemática, com o 8ºA com Makota Valdina; e o professor Bento, de Artes, o 7ºC com Dandara e o 6ºA, turma que fez parte desta pesquisa ficou com Jaqueline Góes.

Durante toda a terceira unidade, período em que vivenciamos a escola, participamos de diversos momentos em que os(as) estudantes buscavam professores(as), gestores(as) e coordenadoras para relatar situações, entre estudantes, relacionadas a discriminação racial, sexual e a exclusão de estudantes especiais. E professores(as), buscavam a gestão e coordenação para relatar situações entre professores(as) e alunos(as) que diziam sobre desrespeito na sala de aula.

Em todos os casos, todos os atores pararam as suas atividades e relatos de cada um(a), buscando refletir com eles(as) qual a melhor maneira de solucionar cada situação. Todas as situações eram resolvidas coletivamente. Apresentamos, em um de nossos Diálogos Formativos, uma dessas situações: quando o professor Amaral buscou a gestão para resolver o caso de um(a) estudante que havia feito um 'nude', enviou para o(a) companheiro(a), essa foto foi viralizada para toda comunidade escolar e o(a) estudante não mais queria ir a escola com medo de seus pais descobrirem o que havia feito. Quando abordamos a temática entrelaçamentos entre corpo, currículo e tecnologias digitais.

Conforme Barbier, a escuta sensível, só acontece quando a pessoa é considerada em sua integralidade:

A postura que se requer para uma escuta sensível é uma abertura holística. Trata-se na verdade de se entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica. Alguém só é pessoa através da existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade, todos em interação permanente. A audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato se aplicam à escuta sensível. (Barbier, 2002, p.4)

Os(as) profissionais desta escola trabalham harmonicamente em prol de uma escuta sensível de todos os seus membros, pois em cada mediação era perceptível a mudança de postura entre os membros. Um outro fato que chamou atenção foi na apresentação final do projeto, uma aluna iria cantar, mas ficou com vergonha, todos(as) da turma foram para o lado dela e toda a escola ficou em silêncio aguardando que ela começasse a cantar, enquanto as duas melhores amigas a segurava pela mão.

Quando falamos de mapear as práticas realizadas pelos(as) professores(as)

nos referimos ao que é realizado no contexto escolar com os atores que ali estão envolvidos, pois uma sala de aula não é feita somente de conteúdos, mas de pessoas com diversas histórias, que habitam um contexto e tudo isso deve ser considerado em um planejamento.

No segundo objetivo específico: *Identificar atos de currículo que se configurem como possibilidade de transgressão de práticas que (des)conectam os corpos dos estudantes da sala de aula, no contexto das tecnologias digitais móveis*, a princípio, nos nossos Diálogos Formativos, os(as) professores(as) disseram que só usavam as tecnologias digitais para planejar as aulas e que, atualmente, estavam iniciando o uso de algumas plataformas, mas sem sucesso pela ausência de internet, disponibilizadas pela prefeitura, mas que eles(as) desconheciam os conteúdos e formas de acesso.

Mas, ao longo de nossas conversas fomos verificando que, em algumas turmas, mesmo sem se dar conta, esse uso já acontecia, como já há na fala acima da professora Lauran Cristian, com o uso do 'dicio'¹⁶ e os(as) demais professores(as) estavam iniciando o processo na sala de aula com as pesquisas na internet.

O que é mais interessante é que esses(as) mesmos(as) professores(as), durante o afastamento social, criaram conteúdos digitais no instagram, grupos de whatsapp para discutir as aulas que eles(as) gravavam para o canal aberto da TV, formulários de atividades online, interagiam no direct discutindo assuntos e livros lidos e ao retornarem para a sala de aula presencial deixam tudo de lado e retomam as suas práticas de antes do período do ensino remoto.

Ao questionar porque não usavam mais os meios utilizados durante a pandemia, todos(as) relataram a ausência de internet na escola e de dispositivos para todos(as) os(as) alunos(as) em todas as turmas. Quando falei da possibilidade de trabalhos em grupos, disseram não ter pensado nisso. Ao apresentar algumas possibilidades de realizar atividades em grupo, tais como: uso de quiz com smart tv, cards de realidade aumentada, leitura de qr codes, iniciar um conteúdo e dar continuidade a discussão no instagram, entre outros, perceberam que as limitações não estavam dentro da ausência de equipamentos ou infraestrutura, mas no desconhecimento e na ausência de formação continuada para a prática vivenciada.

¹⁶ Componente curricular eletivo – disciplinas que os estudantes da graduação não tem a obrigatoriedade de cursar. A matrícula é facultativa.

Eu tô achando muito legal essa descoberta do qr code dá pra fazer com poucos recursos. (Rosa, 2023)

Oi gente, eu achando que sabia de tudo aqui, mas na verdade eu estou apanhando, porque eu não estou gravando, oi gente, eu aqui me iludindo porque nem consegui ler o qr code direito mas o aprendizado está sendo massa, são muitas descobertas que já estão deixando com gosto de fazer tudo na sala de aula. (Bento, 2023)

As falas da professora Rosa e do professor Bento evidenciam a importância da pesquisa-formação alinhada com a prática que está sendo desenvolvida na escola. Essa atividade proposta, durante o Diálogo Formativo, utilizava o qr code para produzir imagem, áudio e vídeo através de uma caça ao tesouro na mesma perspectiva do projeto da escola “Meu Lugar de Fala”, solicitando a produção de uma selfie, que recitasse uma poesia sobre a temática e fizesse um vídeo explicando como estava sendo a sua aprendizagem. A cada realização teria a pista para a próxima ação na leitura do qr code.

Conforme Lima Jr (2005, p. 15) a tecnologia é “(...) um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial”, dessa maneira, criar conexões a partir de dispositivos digitais na sala de aula requer, antes de tudo um corpo criativo, alguém que está disposto a criar nós, a dar laços, a estabelecer relações e interações para conectar corpos nas salas de aulas.

Uma fala impactante foi da professora Rosa, relatando o episódio dos massacres, no início do ano de 2023, a escola se juntou para fazer o dia D da paz na escola, para tirar as conversas de violências e assassinatos de dentro da escola e neste dia o professor Bento trouxe uma música do movimento Mang Beach para trabalhar com todos(as) e os(as) estudantes estavam a espera de uma catástrofe:

O professor Bento trouxe o violão dele, imprimiu umas músicas em casa, uns meninos super apáticos. Aí eu falei, galera, eu nem conhecia Bento ainda direito. Ele trouxe para a gente cantar. Eu sei que vocês não conhecem a música, mas vocês podem se esforçar, porque vocês são capazes. Se vocês não querem fazer isso, vocês querem fazer o quê? Não, a gente veio para a escola para morrer. A gente veio ver o sangue, a gente veio ver as pessoas tomando tiro. Porque eles estavam esperando alguém entrar com a metralhadora e matar todo mundo. Eles só esperam isso. Nenhuma perspectiva. A perspectiva é ver algo diferente acontecer, mesmo que seja um massacre. (Rosa, 2023)

No início do ano letivo a expectativa dos(as) estudantes da escola era de morte, de reprodução do que suas famílias vivenciavam naquela comunidade, não havia esperança de viver outras experiências fora daquele bairro, daquele contexto.

A escola, naquele momento, era o único elemento do Estado mais próximo às crianças, adolescentes e jovens e não conseguia cumprir o seu papel. Quando se perceberam impotentes diante daquele cenário, criaram o projeto: “Escola meu lugar de fala”. No primeiro semestre a escola trouxe ex-alunos(as) bem sucedidos(as) para realizar rodas de conversas e contar de suas histórias de vida de superação para que os(as) estudantes pudessem se inspirar e vislumbrar novas realidades e no segundo semestre o trabalho com as personalidades negras para que pudesse enxergar possibilidades de sair daquele espaço com propósitos de vida, além do que o bairro oferecia.

Quando tratamos em atos de currículo não dispensamos o currículo comum para todos(as), mas tratamos das especificidades de cada local, de cada pessoa, do que é possível ser realizado para que todos(as) tenham os mesmo direitos e condições de aprender sem que lhes falte respeito e dignidade. Sem que seus corpos sejam excluídos ou marginalizados, conectados ou desconectados por políticos ou por políticas públicas excludentes, pois todos(as) nascemos conectados.

5 CORPOS CONECTADOS E/OU DESCONECTADOS:

Nascemos conectados(as) ao corpo de uma mulher, através de um cordão umbilical e, logo após o nascimento, ensaiamos novas conexões com o mundo, através do choro, dos gestos, da linguagem e, com o tempo, somos envolvidos(as) pelas conexões através das tecnologias digitais.

O meu, o seu, os nossos corpos estão conectados, ou desconectados, dependendo muito de como, onde e o que fazemos em nossas vidas. Essa proposta de pesquisa surgiu em 2019, com o desejo de tratar das (des)conexões dos corpos dos(as) estudantes na sala de aula. Pouco tempo depois, a humanidade foi atingida por uma pandemia que deixou professores(as) e estudantes literalmente desconectados(as) da sala de aula e afastados(as) dos seus corpos físicos, devido ao distanciamento social; mas, ao mesmo tempo, conectados(as) pelas/nas salas de aulas virtuais, através dos dispositivos digitais.

O afastamento, causado pela pandemia do coronavírus, evidenciou uma lacuna social, pois a realidade não é a mesma para todos(as). A ausência de dispositivos digitais móveis e de conectividade distanciou vários(as) estudantes e professores(as) das salas de aula. Muitos(as) estudantes continuaram desconectados(as) por falta de dispositivos digitais e internet, e alguns(mas) professores(as) por falta de conhecimento para desenvolver ações pedagógicas integradas às tecnologias digitais.

Compreendemos que os corpos dos(as) estudantes e professores(as) podem estar conectados e ou desconectados, quando estão ou não usando tecnologias digitais móveis; presentes na sala, estão ausentes. São corpos marcados pelos movimentos do pensar, pelos acontecimentos, tensionamentos, questões, afetos, trocas, e que trazem em si a potência do existir e do resistir. Corpos ora dóceis, ora em intensa rebeldia.

Para Foucault (2011), os corpos dóceis são os corpos disciplinados, aqueles que estão prontos para atender ao que é pedido e seguir dentro dos padrões estabelecidos para o bom funcionamento do local. No caso da sala de aula, podemos pensar em um corpo controlado pela disciplina.

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que a controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade

dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição individual), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela combinação de forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros, prescreve manobras, impõem exercícios; enfim, para realizar a combinação de forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar. (Foucault, 2011, p.161)

Adentramos o mundo através dos nossos corpos e somos marcados(as) a cada dia, desde as interações com as nossas famílias ou com as pessoas que conhecemos até mesmo na escola. Todos esses lugares possuem regras que são instituídas para que saibamos nos comportar no lugar em que estamos. Na escola, esperamos que os(as) estudantes se comportem e que os(as) professores(as) consigam realizar a sua prática educativa durante o tempo previsto. Essa relação com o corpo na sala de aula tem sido modificada diariamente, pois os(as) estudantes não conseguem ficar conectados(as) em sala durante todo o tempo estabelecido, ao mesmo tempo em que os(as) professores não conseguem se conectar aos(as) estudantes, durante a realização de sua prática pedagógica.

O educador precisa prestar atenção não apenas no corpo aparente do aluno, mas no seu corpo inteiro, que abriga também os sentimentos, muitas vezes, sem permissão para serem expressos. E quando o educador nega, dociliza e interdita o corpo do educando, ele não permite que este seja mais. (Brighente, 2013, p. 138)

A disciplina dos corpos está intimamente ligada às conexões que professores(as) e estudantes estabelecem nas aulas. Não podemos mais esperar corpos dóceis que se moldam, de acordo ao que lhes é imposto, mas podemos criar novas conexões que estabeleçam uma relação de aprendizagem e respeito.

Enquanto para Foucault (2011) o corpo tem a base biológica, para Santaella (2007, p. 54), o corpo pós-humano “tem que ser pensado como uma realidade híbrida não apenas do humano com as tecnologias, mas também do humano com o inorgânico da natureza.” O que Santaella apresenta como corpo pós-humano não é somente a tecnologia como uma extensão ou parte do corpo, mas como nós nos relacionamos com o corpo, que passa por diversas transformações; não cabe mais ser, hoje, apenas um corpo dócil, mas um corpo em constante relação consigo e com o mundo.

Essa relação está diretamente ligada ao que Le Breton (2007, p. 19) apresenta como a sociologia do corpo: “A corporeidade é socialmente construída.” Para o autor, somos gerados(as) em um corpo biológico e nos construímos, enquanto corpo que absorve as transformações e se compõe na linguagem, em nossas relações sociais. A princípio somos designados(as) como homem ou mulher; e, ao longo de nossas interações, definimos quem ou o que queremos ser.

Na construção de um corpo social podemos escolher como queremos ou devemos nos comportar. Embora a sociedade imponha alguns valores é o sujeito quem constrói o seu corpo, realizando mudanças ou mantendo as mesmas características que lhes são biológicas. Podemos perceber isso com maior clareza no contexto da cultura digital em que os corpos se entrelaçam nas/pelas redes:

Na internet, uma boa maneira de identificar o prestígio de uma pessoa é observar a facilidade com que se faz ouvir, respeitar e ser levada em conta. Não por acaso as narrativas de si se multiplicam e encontram nas redes sociais digitais espaços importantes para acelerar e multiplicar as diversas possibilidades para cada um construir e dar visibilidade a si mesmo, a uma determinada percepção, defender e divulgar um ponto de vista. (Couto, 2014, p. 171)

Narrar a própria experiência em redes sociais, por intermédio das tecnologias digitais, poderá transformar os sujeitos em seres visíveis ou invisíveis. O corpo transforma-se em informação, em hipercorpo, que se deseja visível no ciberespaço, sujeito a atualizações, pois é produção social, cultural e histórica. Conforme Novaes (2016, p. 22),

[...] pensar a relação entre corpo e máquina, entre sujeito e objeto, e buscar entender de que formas se estabelecem identidades e significados sociais e culturais, que não desfrutam da visibilidade hegemônica, remete-nos olhar para práticas e fenômenos sociais que, apesar de terem uma inegável dimensão cultural, parecem residir em uma zona de pouca visibilidade e aceitação.

Novaes (2016) apresenta as necessidades de visibilidade do corpo através das redes sociais e mostra que, quando não fazem parte do padrão definido pela sociedade, esses corpos podem ser invisibilizados.

Gadotti, através dos estudos de Freire, trata da visibilidade do sujeito, da construção de uma identidade que permita a emancipação, para que as pessoas apareçam, existam.

A questão é a de fazer o corpo sujeitado do aluno se tornar um corpo-sujeito em igualdade de condições no círculo. Neste, o corpo muda de posição. Ele deixa de ser sujeitado, enfileirado, empacotado, bancariamente, para ser um

corpo visibilizado. A cultura dominante invisibiliza o corpo. E isso acontece muito com os alunos – que, aliás, enquanto sujeitos, se escondem no fundo da sala, com medo de aparecer. (Gadotti, 2008, p. 110)

Ao pensarmos na sala de aula como local de aprendizagem, professores(as) e alunos(as) teriam que ter o mesmo direito de se expressar, embora com atribuições diferentes. É importante visibilizar os corpos dos(as) estudantes, através das interações estabelecidas na sala, compreendê-los(as) como agentes. Na sala de aula do século XXI, os corpos dos(as) estudantes ainda estão retraídos, na condição de corpos negados, deslegitimados, carregam marcas produtoras de exclusão. Tal fato nos leva a uma questão-reflexão: como é possível que os sujeitos sejam invisíveis nas salas de aulas e visíveis em suas redes sociais? O que facilita ou o que impede a visibilidade dos(as) estudantes no espaço-tempo educativo?

Essas questões podem nos levar a refletir sobre a necessidade de transformação da sala de aula em uma rede social, um local de compartilhamento de ideias e de produção coletiva de novos conhecimentos. A visibilidade do(a) estudante na sala de aula está intimamente ligada ao que ele(a) compartilha, da mesma forma que acontece nas redes sociais digitais; seu corpo realizará novas conexões revelando a sua potência de ser e de agir.

Recuero (2010, p. 24) define as redes sociais “[...]como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)”. Através de nós, das interações, existimos e conversamos em rede; para essa autora, as nossas representações se dão através das nossas postagens nas redes sociais que possibilitam a potencialização da (in)visibilidade em rede.

Os corpos visíveis em rede e tantas vezes invisibilizados em salas de aula, muitas vezes, por não encontrar ressonância nos processos pedagógicos que aí se desenvolvem, tentam buscar um equilíbrio, um existir em algum outro espaço, seja presencial, seja virtual.

A discussão de corpo neste estudo, que nos leva a construir um conceito de corpo (des)conectado, é tecida pela compreensão dessas quatro terminologias: corpos dóceis, corpos pós-humanos, sujeitos visíveis e a sociologia do corpo, as quais fundamentaram a nossa itinerância ao longo desta pesquisa. Compreendemos que esses conceitos de corpo apresentados nos levam a pensar a concepção de

corpo como uma construção social, cultural que faz parte de um tempo/espaço em que habita. A partir dessa premissa de que o corpo não é apenas um ser biológico, mas é dotado de cultura, de história e está imerso em uma sociedade, pretendemos conhecer como os corpos dos(as) estudantes são (des)conectados das/nas salas de aulas.

Partindo do corpo como lugar de afirmação, de construção do ser, de identidade, iniciando do seu próprio eu para o social, podemos corroborar o que diz Goellner (2013, p.41): “A produção do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual.” São as interações que proporcionam as conexões e as desconexões com o corpo, quer sejam conexões intermediadas pelas tecnologias digitais de maneira síncrona ou assíncrona, quer sejam presenciais, através da linguagem.

O corpo é, simultaneamente, agente e peça dentro de um jogo de forças presente em toda a rede social, que o torna depositário de marcas e de sinais que nele se inscrevem nesses embates, os quais, por sua vez, têm na corporeidade seu “campo de prova”. (Silveira e Furlan, 2003, p. 171)

Silveira e Furlan, partindo das ideias de Foucault, nos levam a refletir sobre como vivemos diante da sociedade. O nosso corpo se inscreve na sociedade a partir dos papéis que assumimos; com isso, construímos a nossa história, a partir do corpo. Quando transpomos o corpo para o espaço digital, criamos outras maneiras de representá-lo, através de avatares, perfis em redes sociais digitais; assumimos e demonstramos aquilo que acreditamos ser perfeito em nós.

Essa visibilidade que os(as) estudantes têm nas redes digitais, busca espaço na escola; mas, por muitas vezes, têm o seu corpo invisibilizado quando: não há possibilidade de fala, quando suas culturas corporais são desvalorizadas, negada pelo preconceito, quando não se identificam com o que é abordado em sala, seja pelo conteúdo, seja pela metodologia do(a) professor(a).

Portanto, na escola, o corpo também reage e se transforma trazendo as marcas e as identidades que queremos revelar naquele espaço. É a partir desse entendimento que construímos relações e conhecimentos no contexto da escola. O movimento entre o corpo do(a) professor(a) na sala de aula e do(a) estudante revela como as aprendizagens acontecem. Essa relação que se estabelece entre os corpos está intimamente ligada às relações temporais e a qualidade do que se é experimentado na sala de aula.

Existem componentes curriculares em que o(a) professor(a) se comunica com o(a) estudante, apenas, em cinquenta minutos e outros que duram cinco vezes mais. Mas o que causa essa conexão de corpos? Como o corpo do(a) professor(a) e do(a) estudante reage durante as aulas com tempos limitados?

De acordo com a reação de cada sujeito no espaço escolar podemos perceber que o corpo pode ficar quieto, agitado, angustiado, alegre, atento, concentrado; são infinitas as sensações vividas durante uma aula e isso está intimamente ligado às conexões estabelecidas entre os corpos dos(as) professores(as) e estudantes, entre os corpos e suas vivências fora da escola, entre os corpos e os conhecimentos/aprendizagens ali construídos.

Outra situação que os(as) estudantes estão vivenciando, com mais frequência, no retorno das aulas presenciais, são os corpos tomados pelo stress e pela ansiedade, causados por práticas pedagógicas que não os(as) atraem. Vão abrindo mão de viver interações em sala de aula e passam a mergulhar no mundo virtual para fazer ali outras conexões, a partir das quais constroem outros sentidos.

Com os dispositivos móveis, não navegam mais em sites, conectam-se a aplicativos de redes sociais de imagens, de microtextos, de fãs, de séries, de livros, de compras, de filmes, de comentários, de artesanato, de moda; a uma infinidade de comunidades virtuais que possibilitam a troca imediata de experiências, através das diversas mídias e que garantem o tempo de conexão concentrada na ação que foi desenvolvida.

As desconexões acontecem porque os(as) estudantes não se sentem atraídos(as) pelo que ocorre na sala de aula, por não fazer sentido para a sua vida ou por não ser apresentado de maneira a engajá-los(as) com o conteúdo produzido.

Construir atos de currículo que possam contribuir para conectar o corpo do(a) estudante na/à sala de aula, no contexto das tecnologias digitais móveis, ainda se apresenta como um desafio para os(as) educadores(as).

5.1 PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE A CONEXÃO ENTRE OS CORPOS DOS DISCENTES E TECNOLOGIAS MÓVEIS NA SALA DE AULA

Existimos através de um corpo. Um corpo que se apresenta, que se expõe, que pensa, que se envolve, que interage, um corpo que se expressa, entre tantas

outras ações. No entanto, ao chegar à sala de aula, resume a uma dessas situações: um corpo 'presente' ou um corpo 'ausente'. Assim explica Jardim (2014, p. 25):

A educação, em sua forma visível escolar, possui uma racionalidade e ajusta em seu espaço cada indivíduo para melhor dominar seu tempo, seu corpo e seus afetos, por meio dos dispositivos pedagógicos, a saber: a divisão por classes, series, avaliações e exames, estabelecendo padrões e normas pela vigilância constante, pelo olhar da aprovação ou da reprovação.

Desde o registro da presença dos estudantes em sala, no início de cada aula, até essas ações citadas pelo autor, temos movimentos no espaço escolar que se configuram como momentos simbólicos em que os corpos dos estudantes podem começar a interagir ou desaparecer. As manifestações dos corpos podem ser também controladas pela organização espacial da sala de aula, que geralmente adota o modelo tradicional de fileiras. Nesse arranjo, os alunos sentam-se uns atrás dos outros, disciplinadamente, com os olhares fixos nas costas dos colegas à frente, sem a oportunidade de estabelecer contato visual entre si. Esse formato reforça a centralidade do professor como a única fonte de conhecimento, limitando a interação e a expressão corporal dos estudantes.

Observamos que esse modelo de sala de aula prevalece nas escolas. Partindo da relação hierarquizada entre os corpos de professores(as) e estudantes, percebemos como essa dinâmica influencia as interações entre os sujeitos nas aulas. Essa hierarquia se manifesta na forma como os corpos são posicionados e percebidos no ambiente escolar. A partir dessa observação, podemos explorar como essa relação se transforma com a introdução das tecnologias digitais móveis. Essas tecnologias não apenas alteram a maneira como os corpos interagem, mas também desafiam as estruturas tradicionais de poder e controle na sala de aula; reclamam do(a) professor(a) novas formas de engajamento e participação entre ela(a) e seus estudantes.

As reações dos estudantes, em sala de aula, nos dizem que eles(as) consideram que é mais interessante interagir com outras pessoas, como o mundo fora da sala de aula, seja presencialmente, no pátio da escola, nos corredores, ou através das telas das tecnologias móveis, dentro da sala de aula. Usar esses dispositivos de modo que estabeleçam relações interativas e ressignifiquem as

práticas docentes em a sala de aula não é uma tarefa simples; é complexo, porque situações de ordem pessoal e de ordem contextual influenciam as relações entre professores e seus estudantes, desencadeando, tantas vezes, emoções que podem afetar a aprendizagem.

Martinelli, Muelle-Zúñiga e Alves, ao tratarem sobre o ambiente de aprendizagem de sala de aula, observam que:

[...] a sala de aula tem uma singularidade que é marcada por interesses comuns, voltados à aprendizagem, sendo que neste contexto alguém assume o papel de coordenador desse processo, no caso o professor. [...] a sala de aula é um espaço crucial, tendo em vista que nesse ambiente se concentram muitos desejos e propósitos de aprendizagem a serem atingidos, por alunos ou professores. [...] As salas de aula, além de serem espaços ricos de interação, também se constituem como espaços em que há uma grande variedade de desafios e dificuldades a serem enfrentados e objetivos/metapas a serem atingidos. Essas condições nem sempre são satisfatórias, podem resultar em maior ou menor sucesso por parte do aluno e desencadear emoções que afetam a aprendizagem.

Esse é um processo que exige do(a) educador(a) ter conhecimento do conteúdo que será trabalhado, da metodologia que será aplicada; o trabalho interativo com as tecnologias digitais móveis, de modo que possa aprimorar as compreensões dos alunos sobre o mundo sociocultural em que vivem, o que implica a integração dessas tecnologias à prática pedagógica visando ao aprendizado, em um ambiente educacional mais dinâmico e envolvente.

É importante ressaltar que, mesmo nos tempos atuais, nos cursos de licenciaturas, o componente curricular que discute tecnologia e educação é eletivo;¹⁷ então, para conhecer e trabalhar com tecnologias digitais em salas de aulas, os(as) professores(as) buscam cursos por interesse próprio, ou participam dos cursos que são ofertados diretamente pelas instituições em que trabalham na modalidade de formação continuada para diversas áreas, inclusive quando se trata de tecnologias educacionais, mas esses cursos voltados para a área de tecnologias desenvolvido/ofertado pelas redes de ensino costumam ser direcionados para o aprendizado/uso de plataformas e aplicativos adquiridos com o propósito de ensinar algum conteúdo ou disciplinas específicas.

¹⁷ São diversos os projetos de lei pelo país que visam a proibição do uso do celular nas salas de aulas. Seguem alguns links dessas discussões: Proibido o uso de celular em salas de aula: medida do MEC (verdesmares.com.br); <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/mec-prepara-medida-para-proibir-uso-de-celular-em-salas-de-aula-do-brasil-afirma-camilo-santana-1.3560158> ; <https://www.youtube.com/watch?v=BsbCF3sk3Ls>

Mesmo tendo passado pelo modelo de Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia, no qual os professores foram impulsionados a aprender e/ou a usar diversos dispositivos e/ou interfaces tecnológicas, ainda, continuamos a presenciar o embate entre professor, as tecnologias digitais móveis na sala de aula e os corpos dos estudantes.

A professora Rosa relata:

A gente está com as ferramentas tecnológicas tão conectadas ao nosso corpo que a pessoa pode comandar por um “pensamento”, a comandar aquele corpo. E ele traz a presença do celular. Ele disse que o celular é como se fosse uma extensão do nosso braço. E, diariamente, a gente vê que as crianças pequenininhas já conseguem avançar, ali no vídeo na tela. Elas não sabem ler, mas sabem que aquele comando, depois de fazer a contato, elas podem avançar. Então eu sei que é uma realidade. Eu não posso simplesmente proibir o celular na sala de aula, porque ele está conectado com aquele corpo. (Rosa, 2023)

A professora Rosa faz referência ao celular como uma extensão do corpo. Ao mencionar as tecnologias digitais móveis como extensão do nosso corpo, dá-nos a possibilidade de interpretar a ideia de que dispositivos, como celulares, se tornaram parte integrante do cotidiano das pessoas, influenciando a maneira como interagimos com o mundo. Desde criança nossos(as) estudantes estão expostos(as) a essa conexão; seja pela conexão, material, física com a internet, seja pela maneira de pensar, agir e interagir a partir dos elementos hipermediáticos.

Temos observado em sala algumas cenas de crianças tentando ampliar fotos impressas com os dedos ou passando páginas de livros com o toque dos dedos como se fossem telas, bem como, é possível perceber que maior parte do tempo de adolescentes e jovens tem sido dedicado a exposições à tela, fato que se estende para a sala de aula. Precisamos pensar sobre isso. Assim nos diz Garcia (2010, p. 42):

A cultura digital faz surgir novos enlaces perceptivos e cognitivos. As tecnologias (retro)alimentam a ideia de corpo. Discorre-se aqui de um corpo que absorve as (trans/de)formações e se compõe na linguagem – estratificada entre cultura e representação. Tais modificações somam as metamorfoses do corpo junto aos aparatos maquínicos.

Este é um convite à reflexão sobre a necessidade de entendermos como o corpo (a presença física e as interações humanas), a cultura digital (a influência das tecnologias digitais) e a educação (os processos de ensino e aprendizagem) se influenciam mutuamente. Porque vivemos um tempo em que “[...] o contemporâneo é parcial, provisório, efêmero, inacabado. Seria o que desloca, desliza, amplia e não

se fixa.” (Garcia, 2010, p. 43) Fato que precisa ser pensado pelo(a) professor(a) a partir da transversalidade de olhares, da abertura da prática pedagógica para interagir com as dinâmicas atuais, pois mudanças contemporâneas afetam e são refletidas nas práticas educacionais e nas interações humanas.

Nosso modo de construir conhecimento, de pensar, de agir evoluem à medida que interagimos e nos conectamos com o outro, através das tecnologias digitais móveis. Trata-se de operar no sistema para se contaminar dele e, por esforço intelectual e crítico, contaminá-lo. (Garcia, 2010, p. 40).

Modificamos as ações no mundo; e, na sala de aula, essas mudanças também precisam ser observadas pelos professores que preparam suas aulas, às vezes, com diversos recursos para ter a atenção dos estudantes por mais tempo, ou até mesmo, para mantê-los conectados naquele espaço físico durante cinquenta minutos de aula.

Preto (1996), nos leva à reflexão de que as tecnologias não são para animar ou enfeitar as aulas; mas sim, para mudar as formas de ensinar e de aprender; as tecnologias digitais são elementos estruturantes do pensar. Ao mesmo tempo que criamos e modificamos uma tecnologia somos modificados por ela para atender os nossos objetivos de vida.

Há professores que pensam o celular como um aliado ao processo de aprendizagem. Conforme o professor Amaral, propiciar novas interações através de celular, na sala de aula, possibilita ao professor e ao aluno expandir a aprendizagem para além do espaço físico da sala de aula.

E aí o que dá pra gente fazer? Dá pra fazer algo mais criativo, aumentar essa curiosidade deles, de modificar mesmo, de querer buscar. Porque às vezes tá na sala e tá ali paradinho; aí, você já lança um desafio, já vai... já busca de uma forma de movimentar. É naquele momentinho que você tem que dar uma janelinha pra depois chamar... Isso... e chamar de novo, né? Isso é legal. E assim, nós vamos ganhar outros espaços mesmo. Tem outra experiência, ó. Foi lá, voltou, agora volta pra cá. E aí, talvez até o celular, deixa de ser essa dor de cabeça que a gente falou a você. A gente fica muito preocupado se alguém está prestando atenção lá. Se tá no celular. Colocar o celular na mão e buscar o que é interessante. Assim ele vai perceber que não é somente o uso do celular pelo celular.

Interpretamos que o professor Amaral entende que o uso das tecnologias digitais móveis para repetir a mesma prática que se faz com o livro didático, o caderno, o quadro, não tem sentido; sua narrativa nos diz que ele aposta no uso com criatividade como um importante caminho para perceber o celular como um

aliado na sala de aula, para fins didático-pedagógicos. Dar sentido ao que está fazendo, é o primeiro passo para incluir o celular como interface propícia à aprendizagem ativa e significativa à sala de aula.

Sobre as “janelinhas” referidas pelo professor, estas podem ser entendidas como oportunidade para capturar a atenção dos estudantes. Isso sugere uma abordagem dinâmica e responsiva ao ensino, em que o(a) professor(a) está atento(a) às oportunidades de engajamento. Então, a narrativa do professor sugere que, ao invés de proibir o uso do celular, é mais produtivo integrá-lo, de forma significativa nas atividades de aula. Ao direcionar o uso do celular para fins educacionais, os estudantes podem compreender que o dispositivo será útil para a aprendizagem, e não apenas uma distração.

A narrativa também reflete a necessidade de flexibilidade e adaptação nas práticas pedagógicas. O professor sugere que, ao experimentar diferentes abordagens e permitir que os alunos explorem novas experiências, é possível transformar a sala de aula em um espaço mais dinâmico e envolvente. É importante que reflitamos, a partir daí, que não podemos creditar aos dispositivos tecnológicos um potencial “revolucionário”, ou um fetiche que transmuta nosso corpo, nossas práticas, sem que ajamos. Mas também precisamos compreender que a integração entre o humano e as tecnologias digitais é inevitável e irreversível; e, portanto, não podemos pensar em abolir da sala de aula os aparatos tecnológicos, é o que alertam Damiano, Pereira e Oliveira (2014, p. 15):

como se possível fosse retornarmos para um mundo idílico sem tais forças. Estamos, de fato, em marcha exponencial e não só falando de uma aproximação ainda maior entre o humano e o artificial, entre o corpo e os artificios tecnológicos: quem de nós já não carrega ou se movimenta com um ou mais desses artefatos técnicos colados ou dentro do próprio corpo? Ou mesmo quantos hoje só sobrevivem com tais dispositivos? Estamos no centro de um aceleradíssimo movimento de hiperconectividade (Levy, 2008), que configura uma realidade imprecisa que acarreta para a Educação outra compreensão do próprio humano, de como nós aprendemos e como vivenciamos o nosso próprio corpo, de como fazemos isso com relação ao Outro e com a Natureza.

“Se, ao invés de proibir o celular na sala de aula, porque não usá-lo?” (Rosa, 2023) Essa reflexão foi feita pela professora Rosa, durante a entrevista, quando dialogamos com os(as) participantes sobre o que pensamos do uso do celular na sala de aula, como tecnologia que desafia nossas compreensões tradicionais sobre a educação, o corpo humano e as interações sociais.

Todo mundo se diverte nas suas redes sociais, mas eu posso usar como ferramenta de trabalho e de aprendizagem. Eu não sei em que momento isso não foi feliz, porque a maioria do uso, a maior parte do uso dos meus estudantes... eu estou com 67, é só rede social junto, a maioria do uso é essa. Então eu ainda tenho esse desafio de saber que é indissociável por um momento a presença do celular na sala de aula, mas eu ainda não sei como avançar para aproveitar essa tecnologia que está tão próxima. (Rosa, 2023)

Ao longo desse processo formativo, a professora Rosa abriu o seu perfil do Instagram para os(as) seus(suas) estudantes; e, ao final de cada aula, postava um conteúdo relacionado à discussão realizada em sala, propondo questionamentos para que respondessem ao longo da semana. Sua narrativa nos fala da necessidade de uma abertura para explorar novas formas de integrar essas plataformas no contexto educacional; ou ainda, do desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que incorporem o uso do celular e das redes sociais de forma construtiva. De fato, “[...] as escolas tendem a proibir o uso, contudo, os estudantes costumam transgredir, utilizando seus celulares em virtude do tempo livre na escola ou do tédio nas aulas”. (Nagumo e Teles, 2023, p. 356) Então, este é um desafio que nos leva, como educadores, a repensar a integração das tecnologias móveis no ambiente escolar, para incorporar o uso dos celulares, de forma produtiva e educativa, ao invés da simples proibição.

A professora Rosa, durante a entrevista fez referência ao período da pandemia da covid, em que a sala de aula era remota, como um tempo de experiências que a ajudou a refletir sobre a importância das tecnologias digitais móveis em sala de aula presencial.

Então, assim, esse foi um momento de muito aprendizado. Eu aprendi outras coisas. Eu aprendi que não preciso ter medo da tecnologia. Eu aprendi que o meu celular... os meus alunos são aliados. Mesmo que eu não consiga usar totalmente, está todo mundo usando aqui, eu posso! Não vai ser no primeiro dia, nem no final da atividade. Vou passar a usar com calma, vai todo mundo falar. Está bem tranquilo na minha mente. (Rosa, 2023)

A pandemia acelerou a necessidade de integração das tecnologias digitais à sala de aula, às propostas didático-pedagógicas. Superar o medo de usá-las foi um passo importante dado pela professora, com vistas à inovação pedagógica. A narrativa da professora nos leva entender que houve, por parte dela, uma mudança de perspectiva, em que as tecnologias digitais e os estudantes são vistos como

parceiros no processo de ensino e aprendizagem. Essa visão colaborativa pode transformar a dinâmica da sala de aula, tornando-a mais interativa e participativa.

O projeto da escola “Meu Lugar de fala” proporcionava aos estudantes se posicionarem diante das situações da escola, um lugar de autoria e autonomia sobre o que eles desejavam para si e para a escola, essa proposta de fala dos estudantes nem sempre acontecia de maneira verbal, então a professora Lauran Cristian, sentiu a necessidade de conhecer mais seus alunos, para tanto comprou o livro *O corpo fala*, de Pierre Weill:

Eu comprei um livro da linguagem corporal, justamente para me ajudar, para trabalhar com essa questão de adolescentes. Porque como eu também estava habituada com criança, passei muito tempo trabalhando com criança. Eu falei assim: eu preciso também entender a linguagem não só oral, mas do corpo também, dos jovens. (Lauran Cristian, 2023)

Na educação, especificamente na sala de aula, quando professores(as) se comprometem com ações pedagógicas queensem o corpo dos estudantes a partir de suas vivências e experiências sociais e culturais, eles – professores(as) e estudantes – se reconhecem como ponto de encontro, importante na relação professor-estudante-ensino e produção de conhecimento. O que implica valorizar as diversas formas de expressão e interação que os estudantes trazem consigo, que envolvem as tecnologias digitais móveis; esse é um caminho para a promoção de um ambiente de aprendizagem que respeite e celebre a diversidade corporal e cultural.

Esta poderá se constituir uma oportunidade para que os estudantes possam, a partir de uma participação ativa, explorar e expressar seus saberes, através da colaboração e da reflexão crítica que os compreendam como agentes de seu próprio aprendizado. Portanto, ao incorporar tecnologias digitais de forma consciente, o(a) professor(a) amplia as possibilidades de interação e expressão, sem perder de vista a importância da corporeidade e da experiência sensorial. O corpo é reconhecido, então, como um elemento central na construção do conhecimento e na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Buscar formas de lidar com o que o cotidiano impõe; perceber a necessidade de conhecer o estudante, através da sua linguagem corporal, vai além do trabalho com conteúdos. O(a) professor(a) precisa estar aberto(a) a observar o outro, seu(sua) estudante, a criar um movimento de empatia, para que as conexões aconteçam em sala de aula.

Compreender como se aprende e como o outro também aprende é uma das formas de potencializar a conexão entre os corpos. A professora Lauran Cristian, na entrevista, expressou sua ideia em relação a formação docente e discente:

E aí, tudo isso, quando a gente fala de corpo, de currículo, de tecnologia e de sala de aula, a gente está falando de formação. A gente está falando de formação de pessoas, a gente está falando de formação de alunos. A gente está falando de formação de gente, né? Na mesma hora que a gente está formando. O aluno está se formando e a gente se forma o tempo inteiro. Tudo isso que você passou foi aprendido. E a gente aprende todos os dias. Todos os movimentos que a gente passa, a gente vai aprendendo. E cada dia que a gente vai aprendendo, a gente vai trazendo isso para a nossa casa. Então hoje quando a gente fica sem condição, aqui na escola, eu tenho uma rede de apoio. Essa rede de apoio tem uma prática de vida. (Lauran Cristian, 2023)

A narrativa da professora revela uma compreensão do ensino e aprendizagem como um processo contínuo e integrado. Ao mencionar a relação corpo, currículo, tecnologia e sala de aula, destaca a interconexão desses elementos no ambiente educacional. A sala de aula é o espaço onde todos esses elementos se encontram e interagem. Nesse contexto:

[...] interessa tomar o corpo como uma categoria da experiência e da intersubjetividade. Mas para os educadores que atuam no campo da Educação ou da Saúde e outros profissionais destes campos, corpo é todas aquelas instâncias mencionadas – organismo, motricidade, anatomia etc. -, mas ele não é apenas isso, o corpo também é corporeidade. É neste sentido que propomos pensá-lo como uma categoria da experiência intersubjetiva. (Bocchi, 2021, p.84)

A autora nos propõe refletir sobre o corpo não apenas no sentido biológico e funcional, mas como expressão de nossa vivência e interação com o mundo, que participa da experiência e da subjetividade humana. Aí está a ideia de corporeidade, fundamental na formação docente e na sala de aula; a compreensão do corpo como uma fonte de conhecimento. É importante ao professor entender que, no contexto das tecnologias digitais móveis, a corporeidade assume novas formas, influenciam a percepção e a experiência corporal dos estudantes. De fato, como disse a professora, falar de corpo, de currículo, de tecnologia e de sala de aula, é pensar a formação, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem a corporeidade e as tecnologias digitais móveis, para a construção de sentidos e significados, nos contextos sociais e educacionais.

A formação a que a professora se refere acontece na prática cotidiana, em sala de aula e reverbera em outros âmbitos da vida humana, fora dela. Ao mesmo tempo,

professor e estudante vão se formando. Não há formação separada da vida, tampouco formação solitária. A formação acontece na troca com o outro, em uma rede de apoio, onde todos compartilham os seus conhecimentos.

Conforme Edméa Santos (2019, p.80):

A pesquisa contemporânea sobre formação de professores vem atentando para a relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e continuada, e as aprendizagens construídas ao longo da carreira e do exercício da profissão, nas quais que o docente interage e aprende com seus estudantes, seus pares, gestores, com a comunidade escolar e com a sociedade mais ampla. (Santos ,2019, p.80)

Conceber a formação como um processo de vida implica na construção de um currículo vivo, com sentido e significados para os que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois não há currículo sem um processo formativo de todos que estão implicados na ação.

Aí você está numa sala, aí metade você percebe que absorveu aquilo e metade não. Então aquilo você entra em que? Desespero. Até porque é mais fácil. Se todos ficam no mesmo nível, você consegue avançar e aí vai. Mas a gente tem tendência diferente, tem perspectiva diferente, tem tudo. E por isso que a gente vai criando outras formas de ensinar. Porque se a gente ficar sempre da mesma forma, a gente vai atender somente um grupo e não vai atender o outro grupo. Na prática, pra mim, eu sou muito dessa questão do pegar, do concreto. Mas, assim, eu gosto de fazer links. Sim. Então, assim, você vai me falar uma coisa, eu vou fazer uma associação com algo que pra você, se eu te falar, não tem nada a ver, mas vai me fazer lembrar daquilo que você disse. Então, eu vou fazendo isso. Meninas, eu falo assim, olha, na época que eu estava, no 9º ano, 1º ano, quando o professor dava algum assunto, eu buscava criar o meu próprio macete, então era uma forma de eu aprender a ler, não dizia nada a ele, na hora da prova eu sabia que aquilo, eu fiz aquela associação tal e na hora dava certo. Aí falo pra eles, porque vocês não tentam também, pra quem tem dificuldades. Então é uma boa estratégia. Às vezes eu estou falando isso, vocês associam com algo e conseguem. Eu me virei na época de adolescente fundamental ou de ensino médio muito desse jeito. Então o professor falava, eu associava com algo que aproximasse, que era uma forma de aprender. (Lauran Cristian, 2023)

Compreender que cada sujeito é único e apresenta uma forma de aprender diferente é respeitar e, ao mesmo tempo, potencializar as aprendizagens que acontecem, sem separar os estudantes de sua corporeidade, que é sua própria condição humana. Entender que os(as) estudantes aprendem de modos e tempos diferentes é conceber o corpo desses sujeitos na sua inteireza, sem interdita-lo, sem reduzi-lo, sem limita-lo ao espaço físico da sala de aula. Não há aprendizagem igual, melhor ou pior; cada sujeito é único, por vivenciar, ao longo da sua jornada de vida, um processo formativo constituído por suas perspectivas de vida e experiências com

o meio que o cerca.

Em meio às transformações sociais, à nova configuração de sociedade de mundo, falar desses processos formativos, ao mesmo tempo em que somos sedimentados por currículos engessados, é complexo, mas é necessário, é urgente. O corpo do estudante que sempre foi induzido à prática de movimentos repetitivos, pede humanização, porque nele habita um ser cultural, que cria, atua e interfere no mundo. Esse engessamento começa na academia, na formação docente: [...] as práticas acadêmicas, que pareciam ignorar que o corpo que se move é um corpo por inteiro, é muito mais que movimento, conforme continuam a demonstrar as práticas cotidianas nas escolas [...] (Taborda de Oliveira, 2014, p. 153). Será preciso, no âmbito educacional, se pensar as potencialidades e os limites do corpo – seja do(a) professor(a), como possibilidade de formação.

Então, desvalorizar os conhecimentos trazidos pelos(as) estudantes ou oferecer um programa de formação continuada aos professores que está distante de sua realidade de trabalho pedagógico, também é, desconsiderar, os seus conhecimentos e percursos formativos ao longo da vida, sua corporeidade. Não estamos defendendo a ausência de regras, leis e legislações, mas pensando em um processo educacional que garanta a participação do sujeito em seu processo de aprendizagem.

Ao tratarmos de corpo, tecnologias digitais e currículo na educação, estamos falando de um movimento vivo, único e singular que acontece diariamente na sociedade, mas que encontra diversos empecilhos para adentrar as escolas. As tecnologias digitais, principalmente, as tecnologias digitais móveis têm sido alvo de discussão, proibição, legislação¹⁸ especialmente no que se refere à escola, como se esse espaço fosse desligado da vida.

Será que não temos mesmo fundamentos para compreender e defender o uso dos dispositivos móveis nas escolas, de modo planejado, tomando-o não como vilão, mas como um aliado da aprendizagem, com o objetivo de discutir, questionar e ampliar as potencialidades educativas, através de um movimento que é social e natural ao cotidiano? Ou é mais simples proibir os dispositivos móveis nas escolas, por receio de ouvirmos as vozes dos sujeitos curriculantes das escolas? Sobre isso,

¹⁸ Dicio - <https://www.dicio.com.br/>

a UNESCO (2014, p. 32), se pronuncia do seguinte modo, como recomendações políticas:

Examinar os potenciais e os desafios educacionais específicos oferecidos pelas tecnologias móveis e, quando apropriado, incorporá-los nas políticas amplas de TIC na educação.

Evitar proibições plenas do uso de aparelhos móveis. Essas proibições são instrumentos grosseiros que geralmente obstruem as oportunidades educacionais e inibem a inovação do ensino e da aprendizagem, a não ser que sejam implementadas por motivos bem fundamentados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas competências gerais da Educação Básica, enfatiza a necessidade de se integrar a tecnologia digital nas práticas educacionais, o que nos leva a entender a importância de se preparar os(as) estudantes para um mundo cada vez mais digitalizado.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Nesse caso, a organização escolar e a colaboração entre professores precisam acontecer para o enfrentamento dos desafios colocados por um processo de ensino e aprendizagem ampliados pelas tecnologias digitais móveis. Cabe, então, uma reflexão sobre as proibições (ou liberação) do celular na sala de aula; isso remete à necessidade de políticas de formação docente, a fim de que saibam usar em suas prática pedagógicas as tecnologias digitais móveis, de modo que não sirvam apenas para repetir a velha prática.

Na escola, não pode ser diferente da vida, em que o uso das tecnologias digitais móveis, especificamente o celular, estão presentes na nossa vida, de modo que, quando esquecemos o celular em casa, ou entramos em contato com alguém e não somos correspondidos, ou até mesmo, quando ficamos sem sinal de internet, parece que algo foi retirado de nossas vidas. Entretanto, propomos permanecer quatro horas, no mínimo, ininterrupta e diariamente, nas escolas, sem o uso dos aparelhos móveis com a compreensão de que o celular prejudica o processo de aprendizagem.

O professor Bento traz essa discussão na entrevista, quando apresenta questões do cotidiano, da nossa necessidade de nos comunicarmos com o outro via

tecnologias móveis, inclusive de enviar e de desejar receber respostas de forma imediata sobre nossas mensagens:

Porque, aí, eu mandei uma mensagem e você não viu até agora. Eu mandei desde cedo, você vê de manhã cedo quando vai se levantar. Não tem mais esse hábito, não tem mais essa coisa. Mas, às vezes, a gente vai lá para fazer o que as pessoas fazem e a gente acaba se envolvendo nesse processo. Sim, e acaba muitas vezes nesse processo porque as pessoas agora estão do imediato, né? Eu quero isso pra quê? Eu quero isso pra agora. E você acha que tá todo mundo disponível esperando que você responda ao mesmo tempo. Só que não precisa... isso precisa ser trabalhado. (Bento, 2023)

A necessidade de nos comunicarmos via tecnologias móveis e a expectativa de respostas imediatas refletem mudanças profundas na forma como interagimos socialmente. Essa dinâmica é influenciada por vários fatores, incluindo a acessibilidade das tecnologias móveis, a cultura da instantaneidade e a transformação das relações interpessoais. Então, como deixar a escola, a dala de aula fora dessa dinâmica? Se levamos essa discussão para a sala de aula, talvez possamos pensar que as tecnologias móveis atraem os estudantes pela possibilidade de receberem feedback imediato sobre suas atividades e tarefas, através dos aplicativos educacionais e plataformas de aprendizagem que podem fornecer respostas instantâneas, fazendo com que se envolvam, se engajem e interajam, tendo em vista a troca de ideias e a resolução de problemas em tempo real.

Mesmo estando conectados o tempo todo com o mundo que nos cerca, através da internet, não podemos esquecer de que, para além do imediatismo das perguntas e respostas, através das quais interagimos com os outros, as experiências são singulares, únicas; ninguém aprende de igual maneira, pois, até que tenha o professor idêntico, more na mesma casa, e acesse nos exatos lugares, a formação e aprendizagem fazem parte da subjetividade do sujeito.

Durante os diálogos formativos, propusemos algumas atividades interativas com os professores, para compartilharmos experiências que revelam ser possível aprender em sala de aula com o uso dos dispositivos móveis, mesmo diante de todas as adversidades que encontramos, principalmente nas escolas públicas municipais, em que há ausência de conexão para todos os dispositivos existentes.

Em uma dessas propostas, apresentamos um jogo de caça ao tesouro, realizado em grupo, com o uso de um celular conectado à internet, para a leitura de

Qrcodes que estavam espalhados pela escola. A intenção foi estudar um determinado conteúdo do currículo. Como a experiência estava sendo realizada com os professores, a proposta envolvia explorar recursos básico dos celulares: vídeo, áudio, texto e imagem.

Durante essa experiência, o professor Bento destacou que já realizava essas ações, cotidianamente, pois, fora da escola, ele era um microempreendedor em produtos personalizados que geravam mensagens via QRcode (vídeo, áudio, texto e imagem) para seus clientes, estampados em canecas, camisas, sacolas e brindes.

Oi gente, eu achando que sabia de tudo aqui. Na verdade, eu estou apanhando. Mas não! Descobri que não estou gravando. A gente está apanhando de novo. Oi gente, eu aqui me iludindo achando que sabia muita coisa. Na verdade, eu estou apanhando. Não consegui nem ler o Qr code direito. Mas o aprendizado está sendo massa. Várias descobertas e aqui a gente já fica pensando querendo fazer na sala de aula também. (Bento, 2023)

Realizar atividades simples que requerem atenção, concentração e compreensão quando estamos em grupo ou as realizando pela primeira vez em outro espaço que não o nosso de uso pessoal nos leva a querer realizar tudo muito rápido, que é o que trazemos como o imediatismo do viver social proporcionado pelas diversas informações que a internet nos proporciona, bem como a necessidade de resolver tudo, ao mesmo tempo e agora, que não lidamos com a execução de execuções de atividades simples nem nos atentamos para as possibilidades de aprendizagem envolvidas em funções básicas que tanto desconsideramos nas aulas com as produções de vídeos, memes e áudios produzidos pelos estudantes nas escolas.

Desconsideramos esse tipo de produção, muitas vezes, para mantermos os padrões aceitos como únicos, que é a produção textual escrita, com introdução, desenvolvimento e conclusão, cuja proposta é quase sempre a leitura linear para atividades avaliativas que refletem o que ainda vivenciamos nos concursos: marcar as respostas certas, seguindo o mesmo padrão da educação industrial que é gravar e aprender. Formar o cidadão crítico e reflexivo, não é possível, com práticas que nos o distanciam da realidade. Para trabalharmos na promoção de cidadão críticos, autônomos e reflexivos, o primeiro caminho é a escuta sensível. Conforme Barbier (2002, p.1)

A escuta sensível se apoia na empatia. [...] sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias, de valores de símbolos e de

mitos. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional de outrem. O ouvinte-sensível não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito. (Barbier, 2022, p.1)

Através da escuta-sensível é possível abrir caminhos para se conhecer o outro, saber de suas necessidades e, a partir dali, apresentar novas propostas, novos conteúdos com sentido e significado para quem aprende. A professora Luran Cristian entende que os corpos se conectam nas salas de aulas quando há a escuta, quando o(a) professor(a) se propõe a ouvir seu (sua) estudante, e respeitá-lo com as suas singularidades e experiências de vida.

Eu percebo da forma daquele dia que você está na escuta deles, você consegue aproximar, acho que eles falam assim: o professor é gente como a gente, também sente, também tem isso, também tem aquilo. Então quando você está mais naquele papel de durona... Eu sou a professora, me respeite! Então isso afasta um pouco, mas quando você tá mais assim... Aconteceu uma situação na segunda passada, na volta do feriado. A gente tinha assistido o documentário. E eu passei... eles foram prestar atenção no documentário e tal. Eu falei: essa aula vai fluir, essa atividade vai fluir. Aí marquei: segunda-feira, vocês vão entregar pra um resumo e tal. Na segunda-feira, primeira coisa: – E aí, como foram? – Bem, tá. – E aí, trouxeram a atividade que eu passei? – Que atividade? Falei: – ah não. Não acredito nisso não. Aí comecei: – Por que isso? Aí eles olharam pra mim: – Professora, o que aconteceu com a senhora? O feriado não foi bom? Não foi bom? Você está muito estressada em plena segunda! E aí começaram a falar. Aí eu respirei e falei assim: – Meu feriado foi tão bom! Mas é porque... assim... entendam... você passa atividade, a gente teve uma aula boa, enfim, você... se consegui, porque estava com o problema de não ter a concentração para assistir o documentário. Todos se concentraram no documentário e tal. Eu imaginei o quê? Que todo mundo ia fazer atividade. E eu chego. E aí? Vocês querem que eu fique como? Aí depois que eu fui explicar também o motivo, aí a sala voltou. – É, professora, é isso e aquilo. Mas assim, não dá uma raiva em você? A gente, na realidade, idealiza muita coisa. Né, nossa, como a aula fluiu, automaticamente você acha que o retorno, sabe, vai ser muito bom. E vinda de feriadão eles têm compromisso? Então, quando a gente tá desse lado... eu acho que eles falam muito isso, porque eu tenho... acho que esse olho grande já diz tudo. Então, eu me expresso muito com o olhar, eu me expresso muito com a boca. Então essa parte eles já sabem; então, quando eu olho assim, eles já me conhecem também. Então falam também isso, porque eu me expresso muito com gestos; senão eu posso não falar. A comunicação é direta imediata e eles já pegam logo. Então eles falam isso muito: – Já sei. Olha a cara dela. Olha como ela já fez isso.! Então já sei que é assim, assado... Aí tem horas que eu dou risada porque eu falo assim: – Pô, realmente! Então minha expressão é muito forte. Aí pronto, é isso. (Luran Cristian, 2023)

A professora percebe que, ao mostrar-se mais acessível e humana, ela consegue se aproximar mais dos alunos. Eles a veem como alguém que também

sente e tem experiências semelhantes às deles, o que facilita a comunicação e o engajamento dos(as) estudantes na proposta pedagógica. A adoção de atitudes rígidas pode afastá-los(as). A narrativa da professora nos diz que o corpo e suas expressões influenciam e são influenciados pelo ambiente e pelas interações sociais. Isso sugere que a corporeidade, como parte integral do processo de ensino e aprendizagem, ao transmitir emoções e empatia, pode ajudar a construir relacionamentos mais afetivos criando ambientes de aprendizagens.

A influência do contexto social no sujeito biológico tem um importante papel entre a conexão dos sujeitos e o contexto social vivido. Toda aprendizagem começa pelo corpo, mas um corpo que está situado, que vivencia experiências que são únicas e de acordo com os seus desejos pessoais.

Então, se entendemos que do corpo origina-se o conhecimento, o corpo produz cultura e história, pela sua capacidade de se relacionar com outros seres, e essa relação, hoje tem se dado muito pelo uso de tecnologias digitais, como proibir estudantes de criarem conexão entre a sala de aula e o mundo digital em que os alunos vivem, limitando a relevância e a aplicabilidade do aprendizado? Ao invés de se ignorar o celular que adentra a sala de aula o(a) professor(a) poderá pensá-lo, em seus atos de currículo, como uma maneira de proporcionar atividades mais efetivas de aprendizagem.

A professora Laura Cristian explica sobre a necessidade de ter um espaço preparado para o uso de *tablets* ou *crhomebooks* que atendessem as necessidades dos planejamentos dos professores, considerando que esses dispositivos ficam em um determinado local da escola, para acesso a aplicativos e sites de conteúdos escolares.

Eu acho que se tivéssemos um espaço físico já todo pronto, então se cada sala já tivesse o material, facilitaria bastante. Eu acho que a gente perde tempo nessa questão de logística, de ter que pegar o equipamento e tal. Eu acho que isso dificulta. Mas essa questão da internet também... Aqui na escola, recebeu tablet, que eu pensei: nossa! Todo mundo agora tem, a gente não vai ter problema nenhum. Quando a gente quiser, todo mundo está com seu tablet, tá bom. Não funcionou assim, porque os tablets... você contar com quem tem hoje o tablet funcionando, acho que um ou dois. Então, assim, isso dificultou. A gente vem trabalhando esses dias com essa questão do AVA; e, também, descobri que nem todos têm celular ou o pai não deixa pra trazer pra escola. Então, assim... pra gente trabalhar teve que montar o quê? Dupla, trio ou fazer aquela rede de solidariedade mesmo. Por outro lado, isso é até bom, sabia? Eu acho que as vezes você vai vendo a deficiência do outro, e as coisas vão se complementando, né? Na minha

época, pelo menos, eu tinha meu computador em casa, né? Então a gente não tinha essa questão de o celular fazer tudo. Eu também, às vezes, eu fico perdida no celular, porque, assim, acho a tela pequena e aí você vai fazer algo melhor no computador que você tem a tela mais ampla. Então, e eles não, eles já são abençoados, somente fazem tudo no celular. (Lauran Cristian, 2023)

Esta narrativa da professora pode ser interpretada como um reflexo das complexidades e desafios do ambiente escolar, onde a infraestrutura inadequada e as limitações tecnológicas exigem soluções criativas e colaborativas. Ao mesmo tempo, ela mostra como essas dificuldades podem ser transformadas em oportunidades para fortalecer a cooperação e a solidariedade entre os alunos.

Um fato que percebemos é que a ausência de formação para a integração de tecnologias digitais móveis no processo formativo do professor, vincula o seu uso apenas a plataformas e aplicativos específicos de aprendizagem de conteúdo. Ou seja, muda-se o dispositivo, mas a maneira de ensinar permanece a mesma da cultura dos livros impressos: a resolução de atividades sem o poder da criação, a liberdade da autonomia, ou de sequer questionar por que estão usando esses tipos de programas.

Mas, apesar da falta de política de formação para uso das tecnologias digitais na sala de aula, há professores que demonstram iniciativa e criatividade, buscando formas alternativas de integrá-las em suas práticas pedagógicas. Há os que se dedicam a aprender por conta própria, ou participam de cursos online, ou trocam experiências com colegas criando rede de apoio mútuo na escola e exploram recursos disponíveis na internet para enriquecer o ensino e engajar os alunos de maneira mais dinâmica e interativa, através de atos de currículo que promovam aprendizagem com sentido e significado, que envolva seus(suas) estudantes em toda sua corporeidade.

A professora Rosa explica a sua satisfação ao longo desta pesquisa-formação, quando passou a explorar e conhecer aplicativos que ela não sabia para que existiam:

Então, para mim, também, foram descobertas de aplicativos de leitura de realidade virtual, produção de QR code, produção de vídeo com questões, produção de apresentação e infográficos, etc., que eu não sabia, não usava e nem sabia que existia. E aí eu gostei. Outra coisa também é para a gente perceber como a gente fica nesse foco da tecnologia... é só se a gente estiver conectada à internet. A gente fica muito presa a essa questão. E aí quando a gente começa a conversar e vê... não... e tem trabalho para já

utilizar isso sem saber, porque a gente só fica pensando que a tecnologia é o aparelho na internet e fica muito preso nisso. E a gente vai no nosso cotidiano, no nosso desenvolvimento da sala de aula, a gente acaba sem fazer nada por não ter internet. Claro que o impacto maior é quando você utiliza a internet porque também o resultado fica mais dinâmico. O resultado, se você faz um quiz, que você vai ter a resposta, independente da professora, o resultado para eles já é... Nossa! É interessante. Aí já gostam porque já remete a um joguinho que eles gostam, que eles utilizam no cotidiano. (Rosa, 2023)

Estabelecer conexões nas salas de aulas com dispositivos móveis, ainda que não tenha internet, pode ser possível através de uma proposta de trabalho que permita a integração, conversação, troca de experiências e interdisciplinaridade, o desenvolvimento de soluções para o grupo, a criação e compartilhamento de conteúdo.

A tríade corpos, tecnologias digitais móveis e currículo quando estão imbricadas no mesmo propósito de ressignificar a aprendizagem apresenta possibilidades para novas maneiras de ensinar e aprender. A professora Lauran Cristian fala de uma experiência sua envolvendo o celular na sala de aula:

Ontem eu avisei: segunda-feira, quem puder trazer o celular traz, que a gente tem atividade para fazer. Aí eles olharam assim pra mim: – hum... agora ela quer o celular. Já avisei assim... pra eles... uma... eu não tenho o hábito muito de utilizar TV, essas coisas e tal. Por mais que, quando eu tive as aulas na TV, eu falei assim: nossa, agora eu só quero fazer minhas aulas com slide e tal, porque é melhor. Às vezes é muita correria na prática, na sala de aula, então não dá pra você fazer isso. Aí no dia que eu fiz tudo foi uma aula diferente. E eles logo perguntaram que dia vai fazer uma aula daquela? Respondi: Em breve. (Lauran Cristian, 2023)

O que queremos ressaltar é o comprometimento dos docentes com outras formas de ser, de fazer na sala de aula; outros modos de conceber a si mesmos e, também, aos(as) estudantes, através de atos de currículo, cuja intencionalidade pedagógica proporcione a reinvenção dos modos de ensinar e de aprender. Mas para isso é preciso que haja formação, a fim de que as tecnologias digitais não sejam usadas para sequestro dos corpos, mas com criticidade, que permita ao indivíduo, seja professor(a), seja estudante, tenha conhecimento e discernimento ao ensinar e aprender com o uso dos aparatos tecnológicos digitais.

Ressaltamos, porém, que entendemos não é suficiente ter à mão dispositivos móveis conectados à rede; embora sejam necessários, não constituem condição suficiente para que haja produção de conhecimentos. É preciso que haja formação, porque o professor não poderá deixar nas mãos do(da) estudante a

responsabilidade de fazer uso proveitoso e focado na construção de aprendizagens.

Desse modo:

Para “pensar de outros modos” e além dos discursos que massificam o uso das TMSF para a aprendizagem, propomos que nós, professores, a partir dos saberes que utilizamos na condução pedagógica da aprendizagem, criemos práticas para uma utilização consistente, criativa e inovadora dos recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem. (Loureiro; Lopes, 2021, p. 11, grifo dos autores)

Há situações em que o professor se disponibiliza a aprender com os estudantes; há a integração de conhecimentos. Também, a formação ocorre, quando um aprende com o outro e criam suas próprias relações com o que está aprendendo. A professora Lauran Cristian apresenta as suas dificuldades para a inserção de tecnologias digitais nas aulas, mas se mostra disponível para experimentar e aprender. Revela-se ciente de que a mudança não acontece com tanta rapidez, mas acredita que a constância, a persistência e a abertura para novas aprendizagens com o tempo dissiparão as angústias da ausência de infraestrutura e logística na sala de aula.

Esse segundo semestre que eu passei a utilizar foi diferente. E outra, também não vou mentir, eu não tenho muita habilidade em conectar os aparelhos. Eu quero! Mas, se já estivesse pronto. Mas assim, para eu conectar isso, aquilo, eu não entendo muito, não. Então isso também, para mim dificulta porque eu preciso levar o aparelho, eu preciso conectar, eu preciso ver a questão da internet, colocar o vídeo, já dá um tempo. Então, para quem acha já o espaço e tá tudo ali, é bem mais fácil. Mas para você fazer tudo isso, você já pensa. Às vezes você só tem uma aula naquele dia ou duas aulas, e 20 minutos você acaba perdendo para conectar tudo. Isso aí dificulta. Se tivesse espaço já pronto, que você chegasse, acomodasse as minhas, e ali seria mais fácil. Ou na própria sala, né? Porque a gente vai até essa questão de mudança. Que já leva também um tempo, né? Que o aluno não vai assim, certinho. Sai da sala, se perde no caminho, e você fica aqui, aquela agonia toda. Tudo isso atrapalha, né? (Lauran Cristian, 2023).

A narrativa da professora ressalta a importância do apoio estrutural da escola. Pois, a falta de conhecimento técnico constitui uma barreira que termina por gerar insegurança, estresse e frustração.

Outras possibilidades são explorar os dispositivos móveis fora dos espaços físicos da sala de aula, expandir a sala de aula física para um espaço de aprendizagem real e virtual, fora dos muros da escola, promovendo aprendizagem em ambientes criados para a diversão, mas que com a criatividade dos sujeitos podem se tornar grandes aliados para o ensino do conteúdo, a exemplo do que apresenta a professora Rosa com o Instagram:

Você falou sobre o Instagram, como a gente... de como a gente podia engajar, usando o Instagram. E, naquele dia, eu resolvi abrir o meu

Instagram. Abri. Tá todo mundo hoje. Não tenho uma postagem ainda, porque justamente aquele receio... que eu tô fazendo aqui no trabalho. Mas o fato de abrir, né? Aí eu falei assim: mas como é que eu vou abrir e eu não vou convidar meus alunos? Aí eu não convidei, mas eu coloquei no meu cabeçalho... eu boto no meu cabeçalho, super simples, a data, a disciplina, meu nome, e aí eu comecei a botar o arroba no quadro. E aí um dia um me perguntou assim: a Senhora tem Instagram? Aí eu falei: é meu Instagram. Esse foi o convite. E eu percebi que hoje eu tenho mais alunos, né? Eu não tenho a pretensão de virar blogueira, mas eu quero usar esse espaço, já que é um aplicativo. Só que na minha mente, não eram tecnologias para me ajudar na aula, entende? E aí, com esses encontros, eu percebi que eu posso usar essa ferramenta para ficar mais próximo de meus estudantes. Agora, nas férias, eu vou tentar trazer uns conteúdos de ciências bem simples, sei lá, nomeando. (Rosa, 2023).

A professora utiliza o Instagram para criar uma nova forma de interação com os alunos; um ato de currículo que conecta os corpos, ousando mover-se para além do ambiente físico da sala de aula. O que poderá contribuir para o engajamento dos estudantes, e entre professora, estudantes e conteúdo, a partir de um canal

Pensar em possibilidades da integração entre tecnologias digitais móveis, corpo e currículo, não significa transformar os professores em *youtubers*, tampouco em *popstar*, mas em profissionais comprometidos com atos de currículo que partam de uma escuta sensível às necessidades dos(as) estudantes, que estejam engajados à comunidade em que atuam, um modo de aproximar os corpos, com vistas à aprendizagem, através das tecnologias digitais móveis. Pensemos, para isso, sobre o que nos diz Freire (2000, p. 102)

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Compreender que adentramos o mundo através do movimento do nosso corpo, ajuda-nos a perceber que não dá para conceber que as salas de aulas continuem a ser lugares parados, para corpos quietos, disciplinados, enfileirados. Pois, “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. (Strazzacappa, 2001, p. 69).

É importante conceber a aprendizagem além dos espaços escolares, pelas redes sociais, na internet, em aplicativos e programas que podem tornar as tecnologias digitais móveis potencializadoras de aprendizagens e não vilões da sala

de aula.

6 OS NÓS DA REDE ENTRE NÓS: ABRINDO POSSIBILIDADES PARA OUTROS LINKS

O corpo de uma pesquisa não pode existir senão no corpo do(a) pesquisador(a), que traz em si as marcas da intensidade, advindas de um viver que se inscreve nesse corpo e o afeta. A escrita desta tese, feita, antes, no corpo, trata da possibilidade de uma relação entre corpos (corporeidade), tecnologias digitais móveis e currículo.

Apresentamos como proposta de pesquisa compreender quais *atos de currículo*, no contexto das tecnologias digitais móveis, mobilizados pelos(as) professores(as), medeiam o processo de (des)conexão entre os corpos dos(as) estudantes e as práticas pedagógicas. Dentro desse processo, elencamos alguns objetivos específicos. O primeiro desafio foi *mapear as práticas didático-pedagógicas que constituem o cotidiano da sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental*. Na escola, *locus* desta pesquisa, identificamos um trabalho dos(as) professores(as) com o uso de aplicativos e sites direcionados aos conteúdos disciplinares.

Embora enfrentem as dificuldades de infraestrutura e de rede, o trabalho em sala de aula estava sendo executado, como parte do cumprimento do currículo instituído, em rede, como forma de conceder aos(às) estudantes acessos às atividades solicitadas em sala de aula. Mantiveram o uso de algumas plataformas e redes sociais que experienciaram durante o período de afastamento social – Instagram e WhatsApp – para se comunicar com os estudantes.

O campo, especificamente a sala de aula, nos levou a inferir que as tecnologias digitais móveis ainda precisam ser usadas, no contexto educacional, para promover a autonomia dos(as) estudantes, o engajamento; não apenas para replicar métodos tradicionais. Isso inclui incentivar a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico.

O segundo objetivo que nos levou ao campo foi: *Identificar atos de currículo que se configurem como possibilidade de transgressão de práticas que (des)conectam os corpos dos(as) estudantes da sala de aula, no contexto das tecnologias digitais móveis*. Observamos que os(as) professores(as) desenvolviam algumas ações com o uso das tecnologias digitais móveis; mas se sentiam sobrecarregados(as) e pressionados(as) a dar conta dos conteúdos que não foram

aprendidos pelos(as) estudantes nos dois anos de afastamento por causa da pandemia.

No período desta pesquisa-formação, os(as) professores iniciaram novas propostas de trabalho com as tecnologias digitais móveis, bem como puderam pontuar como quais iniciativas, mesmo que sem planejamento, aconteceram nas salas de aula, diante da necessidade de atender o contexto da aula.

Concluimos, na relação dialógica com os participantes deste estudo, que a relação entre corpo, corporeidade, professores, estudantes e atos de currículo, com o uso de tecnologias móveis na sala de aula dos tempos atuais, é um tema que merece uma reflexão profunda. A corporeidade, entendida como a maneira como vivenciamos e percebemos nosso corpo no mundo, é um aspecto fundamental do processo de aprendizagem, que ainda precisa ser considerado nas práticas docentes. O corpo do estudante não é apenas um recipiente passivo de informações (desconectado), mas um agente que interage com o ambiente, com os(as) colegas e com o(a) professor(a), portanto, conectado.

Nesse contexto, as tecnologias móveis podem desempenhar um papel significativo. Mas, para tanto, faz-se necessária – como afirmaram os(as) professores(as) – a formação docente para a constituição de atos de currículo, a partir dos quais a integração das tecnologias móveis, na sala de aula, seja ética, crítica e eficaz, de modo a reverberar, significativamente, fora dela. Para tanto, é necessário um planejamento cuidadoso e uma intenção clara. As tecnologias devem ser usadas com um propósito específico e alinhado aos objetivos educacionais, e não apenas por uma imposição do sistema.

Quanto ao objetivo *discutir, com os(as) professores(as), as experiências de formação docente que vivenciam, no contexto da cultura digital, de modo que lhes subsidiem a lidar com as (des)conexões dos corpos dos(as) estudantes na sala de aula*, concluimos o seguinte, conforme os diálogos que realizamos, durante a pesquisa-formação: as formações oferecidas pela rede de ensino estão diretamente voltadas para as avaliações externas; se o(a) professor(a) deseja formar-se para ressignificar sua prática, no contexto das tecnologias digitais móveis, investirá ele(ela) próprio(a) nesse processo que ainda tem sido muito técnico. A efetividade das políticas públicas de formação depende de investimento contínuo com vistas a

contribuir para que os(as) professores(as) possam construir práticas autorais, novas metodologias, abordagens, apropriações e resistência.

Concluímos, pelo diálogo com os(as) professores(as), que, mesmo quando não há incentivos e/ou programas de formação continuada para as tecnologias móveis, os profissionais sentem a necessidade dessa formação e vão em busca de tutoriais, cursos, palestras para aprender. Mas, em sua maioria, esbarram em cursos totalmente teóricos e técnicos, pacotes constituído de cursos rápidos, instrumentalizantes, que têm como objetivo maior explicar como utilizar aplicativos educativos, que não estão em consonância com o que se é trabalhado em sala. Portanto, os(as) professores(as) clamam por formações continuadas que estejam em acordo com a sua prática em sala de aula.

Dessa maneira, inferimos que o processo formativo docente, na cultura digital, ainda, apresenta lacunas, pois se mostra como formações em escala, alheias às especificidades e às condições de trabalho dos(as) professores(as). Por conseguinte, consideramos o processo formativo vivenciado pelos professores como um conjunto de ações ainda desconectadas da sua realidade. O que o leva a pensar e a manter seus(suas) estudantes como corpos desconectados da sala de aula, mas, quase sempre conectados às tecnologias digitais móveis, dentro e fora do espaço escolar.

O quarto objetivo teve como premissa: discutir, com os(as) professores(as), as concepções de atos de currículo e (des)conexão de corpos, visando à resignificação das práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao longo desta pesquisa-formação, os(as) professores(as), transitaram da ideia de currículo como conteúdos específicos de cada ano de escolarização, para a concepção de atos de currículo, em movimento, como ação integrada, que norteia o fazer docente cotidiano, que precisa contemplar a comunidade a que se destina, com vistas à superação da fragmentação e descontextualização de conteúdos e atividades desenvolvidas pelos docentes e discentes.

Atos de currículo, no contexto da cultura digital, não se dão apenas com as tecnologias fixas, como os laboratórios, por exemplo, nem podem ser prescritivos. Precisam superar a mera instrumentalidade, o tecnicismo. Ao envolver as

tecnologias digitais móveis, em sala de aula, precisam se tornar ações que contemplem os elementos da prática social, que englobam ética, cultura, cidadania, bem como a subjetividade inerente à vida humana. E o corpo é o vetor semântico, por onde esses atos de currículo vão se construindo.

Expressamos, neste estudo, um desejo, como último objetivo específico construir, colaborativamente com os(as) professores(as), propostas didático-pedagógicas que se configurassem como atos de currículo, os quais, potencializados pelas tecnologias digitais móveis, pudessem conectar os(as) estudantes à sala de aula. Não havendo possibilidade de colocar em prática essa ação, com todos(as) que participaram desta pesquisa, diante das demandas apresentadas pelos(as) professores(as). Então, apresentamos a proposta de trabalho da professora Luran Cristian que acompanhamos e orientamos. A professora desenvolveu, ao longo do projeto escolar, uma proposta de trabalho interativo (Anexo I), que apresentou na mostra pedagógica. A prática envolveu o uso do Qr code – criado juntamente com os(as) estudantes – que direcionava para um quiz, constituído de questões sobre a vida da ativista Mariele Franco. Tais questões foram elaboradas, também coletivamente, pela professora e seus(suas) estudantes. O quiz teve o objetivo de interagir com os visitantes da mostra, levando ao público informações sobre Mariele Franco.

Esta proposta de trabalho e o acompanhamento de sua execução nos levaram a inferir que houve ali atos de currículo, pois professora e estudantes se engajaram em uma prática coletiva que englobava questões como ética, cultura, cidadania e subjetividade. Os corpos, no sentido de corporeidade – representação relacional do ser sujeito singular e complexo em todos os seus aspectos biológico, social, emocional – conseguiram se conectar, envolvidos em práticas contextualizadas com o uso de tecnologias digitais móveis (celular, tablet) em que houve uma intensa articulação de saberes, mobilizada pelo processo criativo e de aprendizagem, construído, coletivamente, pela professora e pelo(as) estudantes.

Voltando ao objetivo geral: compreender quais *atos de currículo*, no contexto das tecnologias digitais móveis, mobilizados pelos(as) professores(as), medeiam o processo de (des)conexão entre os corpos dos(as) estudantes e as práticas pedagógicas, vivenciamos ao longo dessa pesquisa o entrelaçamento dos corpos

dos estudantes e professores (corporeidade), por meio da imbricação entre tecnologias digitais móveis, o corpo e o currículo. As concepções de tecnologia como aparato tecnológico e de corpo como puramente biológico, controlado e reprimido, ao longo desta pesquisa-formação, foram sendo ressignificados. Ampliamos a concepção de tecnologia para compreendê-la como um processo criativo e intrínseco ao ser humano; corpo compreendido como identidade coletiva, cuja representação se transforma conforme a sociedade e que vive, e de acordo com a função do sujeito no contexto social do qual faz parte.

Ao tratarmos de atos de currículo em sala de aula, refletimos sobre o fato de que ao mesmo tempo em que transformamos o mundo ao criar tecnologias compatíveis com as nossas necessidades, somos modificados por essas tecnologias que nos propiciam novas experiências de aprendizagem.

Pensar o como se compreendia há séculos atrás já não cabe mais no espaço escolar, porque, a vida cotidiana mediada pelas tecnologias digitais nos impulsiona a experimentar novos modos de ser e de fazer. Compreender que as tecnologias digitais, no processo de ensino e aprendizagem, medeiam a compreensão dos conteúdos e potencializam a conexão entre os corpos, proporciona a professores(as) e estudantes outros movimentos efetivos de atos de currículo em que a formação se dá através da troca de experiências entre os sujeitos curriculantes.

A relação entre a corporeidade dos(as) alunos(as) e as tecnologias digitais móveis na sala de aula é um tema complexo e multifacetado. O diálogo com os(as) professores desta pesquisa nos levam à conclusão de que há práticas pedagógicas tímidas em relação ao uso de tais tecnologias. Faltam políticas de formação adequada, de modo a transformar o instituído – o espaço escolar – a partir de atos de currículo que promovam a constituição de novos corpos, numa prática epistemológica e política que leve em conta a subjetividade, a personalidade dos gestos, o pensar, o desejar, o agir, a fim de que os dispositivos móveis se tornem, de fato, dispositivos educacionais. Portanto, necessário se faz, ainda, ao professor da Educação Básica, construir novos caminhos e direções para uma prática produtora de estudantes, cujos corpos se constituam como criativos e livres.

REFERÊNCIAS

Alves, L. (2020). **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. *Educação*, 8(3), 348–365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; NEVES, Isa Beatriz da Cruz Neves; PAZ, Tatiana Santos da. **Constituição do currículo multirreferencial na cultura da mobilidade**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.12 v.02 maio/out. 2014, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso: 26 de set. 2020.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BELMIRA, Marília Pontes. TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. **Por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação: contribuições de Alain Coulon**. *III REduc. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1253-1268, out./dez. 2017.

BISPO, Marcelo de Souza Bispo. **A Etnometodologia enquanto Caminho Teórico-metodológico para Investigação da Aprendizagem nas Organizações**. *RAC*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 5, art. 3, pp. 684-704, Set./Out. 2012.

BOCCHI, Josiane Cristina. *Corpo, subjetividade e o discurso da saúde: ensaio para profissionais de campo*. *Motricidades: Rev. SPQMH*, v. 5, n. 1, p. 80-92, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-p80-92/273>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRIGHENTE, Miriam Furlan. **A educação de educadores à luz de Michel Foucault e Paulo Freire: do corpo disciplinado e negado à libertação do oprimido**. Curitiba, 2011.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTRO, Paula Almeida de.; SILVA, Gessika Cecilia Carvalho da.;CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande:

Realize editora, 2022. 2250 p.: il.; v. 2.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. **Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática**, Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 10, Dezembro 2011.

CORDEIRO, Salete de Fatima Noro. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos de aprender**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CORDEIRO, Salete. BONILLA, Maria Helena. **Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares**. *Educ. rev.* [online]. 2015, n.56, pp.259-275. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39998>.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTO, ES. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, C., and

SANTOS, E., orgs. **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 47-65.

COUTO, Edvaldo Souza. FERRAZ, Maria do Carmo Gomes. PINTO, Jucinara de Castro Almeida. **Tecnologias digitais e a promoção da eficácia e da equidade no contexto escolar**. Canoas: **Textura**, v. 19 n.40, maio/ago.2017.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**.3. ed. – Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

Franco MA do RS. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev Bras Estud Pedagog [Internet]. 2016Sep;97(247):534–51. Available from: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, A. R. A linguagem do imagético e a educação não disciplinar. In: Antenor Rita Gomes. (Org.). **Ver e Aprender: proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual**. Salvador: Eduneb, 1ed.: , 2012, p. 17-30.

GUEDES, N. C. **A etnometodologia como perspectiva de pesquisa: diálogos da prática.** *Cenas Educacionais*, 4, e11420.

HORA, Demerval da. ANAIS – VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa: Ideia, 2009. 4604p. Vol II. A produção de texto como gesto autoral na universidade: por uma reinvenção da práxis pedagógica. Obdália Santana Ferraz Silva (FACED/UFBA)

LE BRETON, **David. A sociologia do corpo.** 2. ed. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEMOS, André. **Cultura da mobilidade.** Revista FAMECOS. Porto Alegre. nº 40 . Dezembro de 2009. Quadrimestral. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/6314/4589>. Acesso em: 15 jan.2016.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulos, 2010.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: Editora 34, 1993.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem e tecnologias móveis sem fio: conexões, problematizações e possibilidades. *Educação*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-13, jan.-abr. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v44n1/1981-2582-reveduc-44-01-e32274.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação.** Brasília: Liber Livro 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei.; FERREIRA, C.A. Teoria etnoconstitutiva de currículo e a construção por professores municipais do “Referencial Curricular Franciscano”. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-14,2021. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57420>.

MACEDO, Roberto Sidnei. **O rigor fecundo: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo.** *Revista Entreideias: Educação, Cultura E*

Sociedade.

MACEDO, Roberto S. **Pesquisar a experiência, compreender/mediar saberes experienciais.** Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo, formação e trabalho docente: Uma pesquisa-formação colaborativa realizada com professores do SINPRO-BA. **Revista Teias** v. 15, n. 39, p.106-116, 2014: Currículo, Políticas e Trabalho Docente.

MARTINELLI, Selma de Cássia; MUELLE-ZÚÑIGA, Nathalie; ALVES Larissa Jessica. Ambiente de aprendizagem em sala de aula e desempenho escolar. **Revista Electrónica Educare** (Educare Electronic Journal). v. 26 n. 3, setiembre-diciembre, 2022, p. 1-17. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/view/1315>. acesso em 20 set. 2024.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Currículo escolar e identidades:** os conteúdos curriculares como componentes culturais na escola.

MELLO, Maria Cristina Araújo de. **Corpos e currículos que se proliferam:** o flagrante delito da criação. Universidade do Estado da Bahia- Salvador. 2020.

MENDES, Shirlene Coelho Smith. **Integração das tecnologias digitais na prática pedagógica:** Proposta de um E-book com recursos digitais para os docentes do Instituto Federal do Maranhão – IFMA. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

MOZZINI, Camila. **Impressões de um Corpo Conectado:** Modos de governo que se produzem a partir de incitamentos publicitários à conexão digital. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wBpRPnRRcmCBtZrh99VZbTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 28 set. 2024.

NOVAES, Varlei de S. **O HÍBRIDO PARAOLÍMPICO:** ressignificando o corpo do atleta com deficiência a partir de práticas tecnologicamente potencializadas. Porto Alegre, 2016.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Santana de. **Cultura digital e currículo:** (in) tensões e

sentidos no cotidiano escolar. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

ORTIZ, Anderson de Almeida Cano. **Jovem e cognição multiplataforma**: relatos dos pioneiros de uma vida quase digital. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PEZZATO, Luciane Maria;BOTAZZO, Carlos; L'ABBATEC, Solange. **O diário como dispositivo em pesquisa multicêntrica**. Saúde Soc. São Paulo, v.28, n.3, p.296-308, 2019.

PRETTO, Nelson. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

QUEIROZ, Danielle Teixeira ; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e ;

VIEIRA, Neiva Francenely Cunha . **Observação participante na pesquisa qualitativa**: conceitos e aplicações na área da saúde. R Enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2007. abr/jun.

RANGEL, Paula Maria Valdetaro. **Homem e internet móvel: mundos criados entre dedos e cliques**. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

RAWLS, Anne Warfield Os Estudos de etnometodologia de Garfinkel: uma investigação sobre os alicerces morais da vida pública moderna. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 33, Número 2, Maio/Agosto 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302008>

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. – Porto Alegre: Sulina, 2010.
RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. – Belo Horizonte: LED, 2021

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHLIECK, Diane. **Aprendizagem escolar e tecnologias digitais**: controvérsias reveladas por alunos/as do Ensino Fundamental - Florianópolis , 2018

SILVA, Lorrane Stéfane; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves. **Educação de abordagem qualitativa**: algumas considerações teóricas e práticas. Rio de Janeiro, v. 2 , n. 1, p. 110-122, 2021.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania.** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001.

SILVA, Obdália F. **(Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital:** entretecendo (des)afios. In: Tecnologias e Aprendizagens: delineando novos espaços de interação. Salvador: EDUFBA, 2017.

SOUSA, R. S. de, & GALIAZZI, M. do C. (2017). A **categoria na análise textual discursiva:** sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(9), 514–538.

STREET, Brian, **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B., & BAGNO, M. (2006). Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), 465-488.
<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>

UNESCO. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770> . Acesso em: 28 set. 2024.

VERASZTO, E. V.; et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. Porto: **Prisma.com**, nº 7, 2008. p. 60-85. Disponível em: http://prisma.cetac.up.pt/60_Tecnologia_Buscando_uma_definicao_para_o_conconce_Estefano_Veraszto_et_al.pdf>. Acesso em 15 nov. 2018.

VYGOTSKY, L. S. *Construção do pensamento e linguagem:* as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXO I
PROPOSTA DE AULA

Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

Ano de escolarização: 9º ANO

Duração da aula: 5 AULAS

Tema: QUIZ SOBRE O DOCUMENTÁRIO DE MARIELLE FRANCO

Objetivos/ Aprendizagens/ Habilidades: EF69LP30: Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. EF89LP27: Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc EF89LP28: Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc

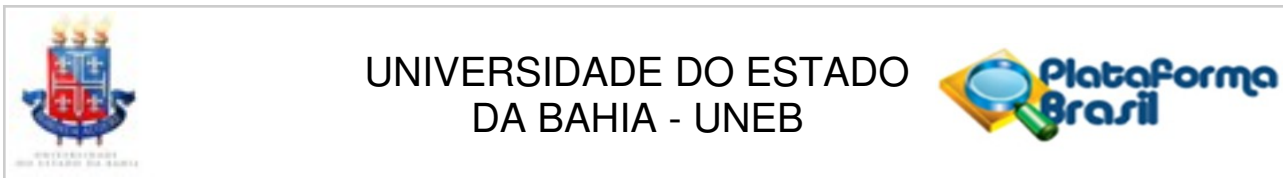
Desenvolvimento: Assistir o documentário sobre Marielle Franco. (6 episódios) Discutir sobre os pontos mais relevantes a respeito do documentário. Construir a linha do tempo sobre a vida de Marielle Franco. Montar a sala para a exposição da linha do tempo com um quiz sobre Marielle. Na sala de aula, a história de Marielle será apresentada em peças de quebra-cabeça coloridas e ao término da história os alunos participarão de um quiz com a ajuda do celular, os alunos através do qrcode terão acesso ao quiz.

Recursos: tv, pen drive, papel colorido, cola, tesoura, papel metro, celular

Avaliação: avaliar o conhecimento sobre o documentário de marielle franco.

Referências: <https://exame.com/brasil/quem-foi-marielle-franco-conheca-a-trajetoria-da-ex-vereadora-assassinada-ha-cinco-anos/> <https://globoplay.com>
<https://pt.quizur.com/trivia/quiz-marielle-franco-o-quanto-vc-aprendeu-com-o-cartaz-T8TQ>
<https://pt.quizur.com/trivia/quiz-marielle-franco-o-quanto-vc-aprendeu-com-o-cartaz-T8TQ> <https://qrcofacil.com/>
[https://wikifavelas.com.br/index.php/Marielle_Franco_\(PSOL/RJ\)_-_Mar%C3%A9_-_RJ](https://wikifavelas.com.br/index.php/Marielle_Franco_(PSOL/RJ)_-_Mar%C3%A9_-_RJ)

ANEXO II
PARECER CONSUBSTANCIADO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS CONECTADAS AO CORPO E O CORPO (DES)CONECTADO DA SALA DE AULA: atos de currículo no século XXI

Pesquisador: JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59326422.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.537.372

Apresentação do Projeto:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Este estudo pretende discutir sobre as conexões dos corpos mediados pelas tecnologias digitais móveis através dos atos de currículos produzidos no espaço da sala de aula quer seja presencial ou remota nas escolas municipais de Salvador. Ancora as discussões em Tecnologias digitais dividindo em: Mobilidade (Cordeiro; Bonilla, 2015; Lemos, 2009; Santaella, 2007); e Conectividade (Veraszto et al., 2008; Lima JR, 2005; Pretto, 2008); Corpos: Corpos dóceis (Focault, 2011); Corpos pós-humanos (Santaella, 2011); Sujeitos visíveis (Couto, 2015); e Currículo com Atos de currículo (Macedo, 2013; Gomes, 2015).

Hipótese/Pergunta orientadora:

Os corpos se (des)conectam de acordo com as situações didática propostas a partir do que que é vivido dentro e fora da sala de aula com a inserção de tecnologias digitais móveis.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos

CEP: 40.460-120

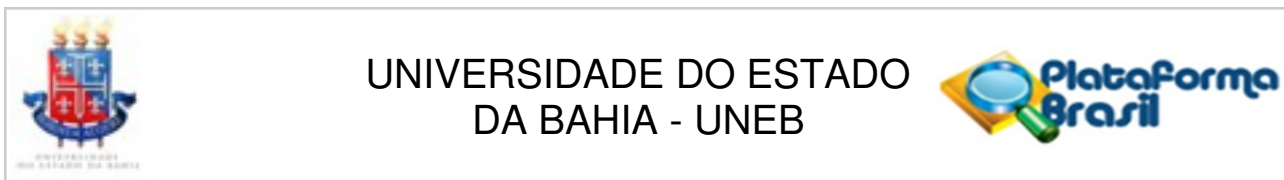
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3612-1330

Fax: (71)3612-1300

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.537.372

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender quais atos de currículo, no contexto das tecnologias digitais móveis, medeiam o processo de (des)conexão entre os corpos dos estudantes e as práticas pedagógicas.

Objetivo Secundário:

Mapear as práticas didático-pedagógicas que constituem o cotidiano da sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental;

Identificar atos de currículo que se configurem como possibilidade de transgressão de práticas que desconectam os corpos dos estudantes da sala de aula, no contexto das tecnologias digitais móveis;

Discutir, com os estudantes, as experiências de aprendizagem que vivenciam, no contexto da cultura digital, de modo a (des)conectar seus corpos da sala de aula;

Discutir, com os professores, as concepções de atos de currículo e (des)conexão de corpos, visando à ressignificação das práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental;

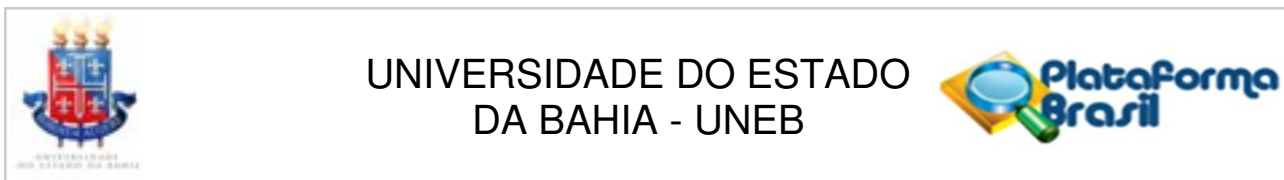
Construir, colaborativamente com os professores, propostas didático-pedagógicas que se configurem como atos de currículo, os quais, potencializados pelas as tecnologias digitais móveis, possam conectar os alunos à sala de aula

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas várias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função pedagógica de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.537.372

querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstâncias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a possibilidade da maleficência por conta das suas experiências e o/a pesquisador/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em “tela” que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não conhecer-se a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

A pesquisadora informa aos pesquisados no documento TCLE, no documento TCLE destinado aos pais e/ou responsáveis e no documento TALE postados em 13/07/2022:

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS CONECTADAS AO CORPO E O CORPO (DES)CONECTADO DA SALA DE AULA: atos de currículo no século XXI. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: TÍTULO: TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS CONECTADAS AO CORPO E O CORPO (DES)CONECTADO DA SALA DE AULA: atos de currículo no século XXI. OBJETIVO: Compreender quais atos de currículo, no contexto das tecnologias digitais móveis, medeiam o processo de (des)conexão entre os corpos dos estudantes e as práticas pedagógicas. ESPAÇO: Secretaria Municipal de Educação de Salvador. PARTICIPANTES: Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. 1. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa: A pesquisa é uma troca de experiências entre pesquisador e participantes e quando se trata de pesquisa qualitativa consideramos que a pesquisa e a construção dos dados objetiva identificar e reduzir o máximo possível, qualquer tipo de risco. Por fim, no que concerne à integridade física dos participantes, a pesquisa não apresenta grandes riscos. Em vista dessa mínima possibilidade de desconforto ou

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



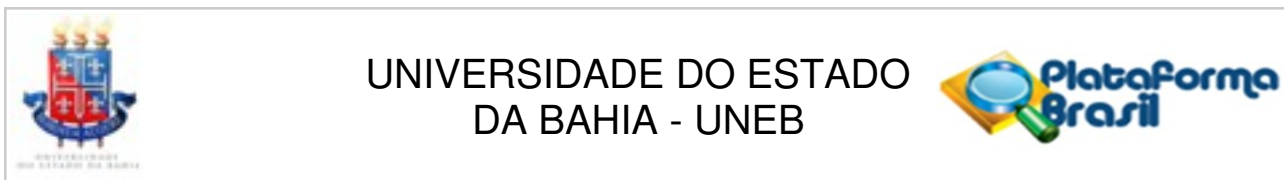
Continuação do Parecer: 5.537.372

constrangimento, com o intuito de preservar a dignidade dos colaboradores, ressaltamos sempre a decisão plena em participar ou não da pesquisa, podendo livremente se retirar, em qualquer etapa, sem qualquer tipo de prejuízo ou ônus para os participantes. Caso se sinta lesado em alguma etapa da pesquisa terá o direito à indenização. Além esclarecer a responsabilidade do pesquisador, conforme art. 3º, inciso X, da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, mantendo o “compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário”. 2. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa: O desenvolvimento desta investigação pauta-se na perspectiva colaborativa de pesquisa, em que, pretendese estabelecer uma relação de parceria e coautoria entre os docentes e pesquisadores no processo de construção de conhecimento. Dessa maneira, alguns benefícios que esperamos desse estudo são: • Construir, colaborativamente com professores e estudantes proposições didáticas que favoreçam as conexões dos corpos mediadas por tecnologias digitais. • Propor um e-book com os relatos de experiências dos professores e as potencialidades das tecnologias digitais em suas propostas pedagógicas. III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa A pesquisa será desenvolvida no período de julho de 2022 a dezembro de 2022; Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes; Em todas as fases da pesquisa, não haverá nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante; Os encontros serão filmados e gravados em áudio e usados somente para transcrição pelo período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade do Pesquisador/a. Após este período, os dados serão destruídos. O Pesquisador garante a responsabilidade em manter o anonimato dos participantes, adotando nomes fictícios nas descrições do estudo.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES convido você a participar do estudo TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS CONECTADAS AO CORPO E O CORPO (DES)CONECTADO DA SALA DE AULA: atos de currículo no século XXI. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber COMO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS ESTÃO PRESENTES EM SUA SALA DE AULA. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras crianças e/ou adolescentes participantes desta pesquisa tem de 10 anos de idade a 17 anos de idade. A pesquisa será feita na escola onde os participantes (crianças/adolescente) participarão de duas entrevistas. Para isso, será usado smartphone, ele é considerado seguro, mas é possível ocorrer falha na gravação. Caso aconteça algo errado, você,

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.537.372

seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados na tese e em artigos, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participante s / a d o l e s c e n t e s .

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO eu _____ aceito participar da pesquisa TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS CONECTADAS AO CORPO E O CORPO (DES)CONECTADO DA SALA DE AULA: atos de currículo no século XXI. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Ciente de que terei o direito à indenização caso me sinta lesado em alguma etapa da pesquisa. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

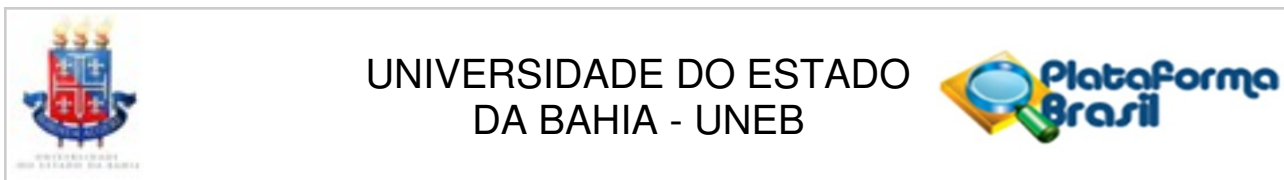
A pesquisadora informa aos pesquisados no documento TCLE, no TCLE destinado aos pais e/ou responsáveis bem como no TALE os benefícios da pesquisa, possíveis riscos, formas de minimizá-los ou saná-los caso aconteçam, e informa o direito à indenização caso se sintam lesados em algum momento da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é importante com o potencial de melhorar/evoluir a atividade estudada e os participantes envolvidos nela uma vez que se propõe construir, colaborativamente com professores e estudantes proposições didáticas que favoreçam as conexões dos corpos mediadas por tecnologias digitais e propõe um e-book com os relatos de experiências dos professores e as potencialidades das tecnologias digitais em suas propostas pedagógicas.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.537.372

Critério de inclusão: Os participantes da pesquisa serão os professores dos Anos Finais do Ensino de Fundamental das escolas municipais de Salvador, o lócus será composto de espaços presenciais e/ou virtuais e o marco temporal de maio 2022 a dezembro de 2022. Crianças e/ou adolescentes participantes desta pesquisa que tenham de 10 anos de idade a 17 anos de idade.

O orçamento: Financiamento próprio.

O cronograma: Exequível.

Instrumento de registro de dados: Dentro da eticidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em consonância.
- 2 – Termo de confidencialidade: Em consonância.
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância.
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em consonância.
- 5 – Anuência da comunidade: Não se aplica.
- 6 - Folha de rosto: Em consonância.
- 7 – Modelo do TCLE: Em consonância.
- 8 – Modelo do Assentimento: Em consonância.
- 9 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em consonância.
- 10 – Termo de concessão: Não se aplica.
- 11 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Não se aplica.

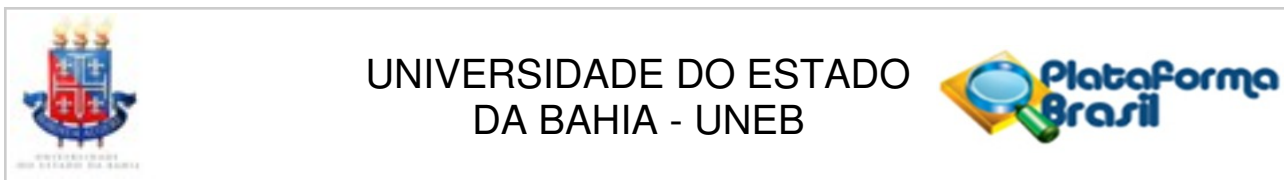
Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamentos dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.537.372

beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

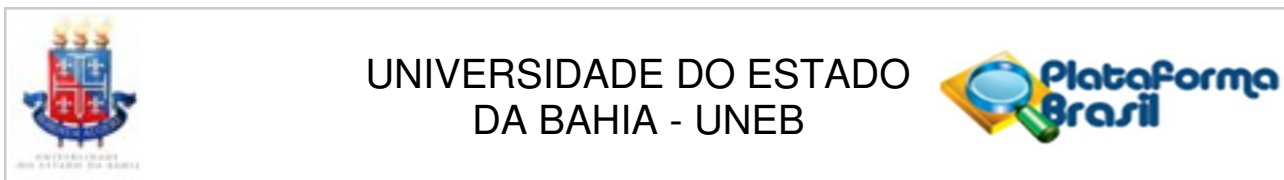
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução CNS/MS 466/12 o CEP-UNEB considera o projeto APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1926702.pdf	13/07/2022 18:50:04		Aceito
Outros	ROTEIRO_AULA.pdf	13/07/2022 18:46:05	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Outros	ROTEIRO_ESTUDANTE.pdf	13/07/2022 18:45:43	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Outros	ROTEIRO_PROFESSOR.pdf	13/07/2022 18:45:19	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Outros	TALE_ALUNO.pdf	13/07/2022 18:43:48	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Outros	TCLE_PAIS.pdf	13/07/2022 18:43:05	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Outros	TCLE_professor.pdf	13/07/2022 18:42:12	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Outros	coparticipante.pdf	01/06/2022 14:59:11	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia_Jucileide.pdf	18/05/2022 16:54:01	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Jucileide.pdf	18/05/2022 16:09:11	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Outros	compromisso_Jucileide.pdf	18/05/2022 16:06:40	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE_Jucileide.pdf	18/05/2022 16:05:47	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Outros	ta_Jucileide.pdf	18/05/2022 16:03:41	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle_Jucileide.pdf	18/05/2022 15:55:52	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 5.537.372

Ausência	tcle_Jucileide.pdf	18/05/2022 15:55:52	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito
Folha de Rosto	fr_Jucileide.pdf	11/05/2022 19:14:32	JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 21 de Julho de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br