

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO LATINO-AMERICANO EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E  
PROFISSÃO DOCENTE**

Alexandre Fraga de Araújo

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORES DAS ESCOLAS FAMÍLIA  
AGRÍCOLA (EFAs) DO BRASIL E DA ARGENTINA SOBRE O USO  
PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS**

**Belo Horizonte  
2020**

ALEXANDRE FRAGA DE ARAÚJO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORES DAS ESCOLAS FAMÍLIA  
AGRÍCOLA (EFAs) DO BRASIL E DA ARGENTINA SOBRE O USO  
PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS**

Tese apresentada ao Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia, Psicanálise e Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes-Rocha.

**Belo Horizonte  
2020**

A663r  
T

Araújo, Alexandre Fraga de, 1986-  
Representações sociais de educadores das escolas família agrícola (EFAs)  
do Brasil e da Argentina sobre o uso pedagógico das tecnologias [manuscrito] /  
Alexandre Fraga de Araújo. - Belo Horizonte, 2020.  
203 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia: f. 182-197.

Apêndices: f. 198-203.

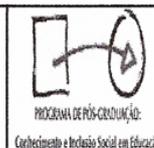
1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Professores de  
educação do campo -- Formação -- Teses. 4. Representações sociais -- Teses.  
5. Pedagogia da alternância -- Teses. 6. Tecnologia educacional -- Teses.  
7. Internet na educação -- Teses. 8. Redes sociais on-line -- Aspectos  
educacionais -- Teses. 9. Ensino auxiliado por computador -- Teses. 10. Educação  
comparada -- Brasil -- Argentina -- Teses. 11. Argentina -- Educação do campo --  
Teses. 12. Espírito Santo (Estado) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel, 1957-. III. Universidade Federal de  
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



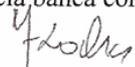
## FOLHA DE APROVAÇÃO

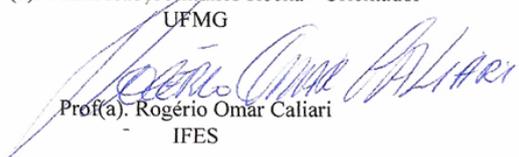
**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORES DAS ESCOLAS  
FAMÍLIA-AGRÍCOLA EFAs DO BRASIL E DA ARGENTINA SOBRE O USO  
PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS**

### ALEXANDRE FRAGA DE ARAÚJO

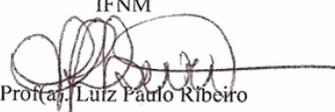
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL..

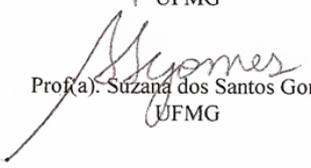
Aprovada em 03 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Rogério Omar Caliari  
IFES

  
Prof(a). Elizabeth Moreira Gomes  
IFNM

  
Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro  
UFMG

  
Prof(a). Suzana dos Santos Gomes  
UFMG

Belo Horizonte, 3 de fevereiro de 2020.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à Deus pela vida, aos meus pais, Gilsa e Francisco (*in memoriam*), que na sua simplicidade e humildade sempre souberam acreditar nos meus sonhos e estar por perto para ser meu amparo. À minha esposa e filhos, agradeço a paciência e companheirismo durante essa jornada de ausências do convívio diário.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, pela orientação e investimento neste processo de construção da tese.

Aos Professores Doutores Rogério Omar Caliari, Luiz Paulo Ribeiro e Elizabeth Moreira Gomes, que me acompanharam durante o processo de qualificação e defesa de tese: reforço os meus agradecimentos pelas leituras e proposições realizadas durante esta caminhada. À Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana dos Santos Gomes, agradeço pelas contribuições e leituras realizadas na fase final da pesquisa.

Aos companheiros e companheiras dos diversos coletivos da UFMG: Doutorado Latino-Americano, Doutorado Regular em Educação, Docentes da FaE, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Grupo de Pesquisa em Representações Sociais. À todos, deixo a minha gratidão pela acolhida e pelas contribuições nas diversas dimensões da minha vida.

Aos colegas das diversas EFAs do Brasil e Argentina que participaram em diversos momentos da pesquisa doutoral, registro toda a minha gratidão e desejo de que os achados da presente pesquisa possam contribuir na luta por uma educação do campo de qualidade.

Enfim, agradeço a todos que colaboraram direta ou indiretamente com a construção dessa tese.

## Resumo

Nesta tese, analisamos as Representações Sociais (RS) dos educadores das EFAs do Estado do Espírito Santo/Brasil e Santa Fé/Argentina sobre o uso das Tecnologias em suas práticas educativas, que são pautadas pelos princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo. Dentro dessa realidade campesina, dar-se-á destaque à questão do crescente avanço no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) – com destaque para a Internet, Redes Sociais e Dispositivos móveis. A análise desse estudo foi desenvolvida a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais em Movimento (RSM). Portanto, o processo de análise se orientou pela busca da dimensão do elemento estranho que está gerando a necessidade de alteração nas RS dos educadores das EFAs sobre o uso das TICs em suas práticas educativas, e a partir dos achados, buscou-se identificar quais os conteúdos presentes nesse processo de movimentação das representações sociais, e ainda, quais elementos exercem a pressão para a inferência do elemento estranho. A metodologia utilizada foi de base qualitativa, com a coleta de dados a partir de 23 questionários semiestruturados, 10 entrevistas narrativas e observação estruturada não participante. Na etapa de análise de dados, por se tratar de um estudo que envolve contextos de EFAs de dois países, que envolveu a análise de experiências sobre objetos comuns em distintos contextos educativos geradores de mudança, foi utilizado a análise de conteúdo a partir da reconstrução das narrativas dos participantes, a fim de observar como que as narrativas dos educadores foram marcadas por momentos que os desafiaram a lidar e se posicionar frente a elementos novos ou estranhos à sua compreensão. Portanto, após as análises das RSM, constatamos que os educadores se encontram em um processo de reelaboração das suas formas de pensar, sentir e agir, de maneira a incorporarem de alguma forma, os elementos ligados à sociedade em rede – representados pela comunicação dinâmica proveniente da Internet e Redes Sociais. Com base em tais considerações, realizamos o apontamento na direção de que se faz necessário o desenvolvimento de estratégias de formação de educadores que visem fortalecer o movimento de reelaboração de tais RS, a fim de que essas incorporem uma visão crítica sobre a presença dos elementos tecnológicos dentro de uma matriz formativa dos povos campesinos. Por fim, buscamos ainda com a referência à Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg, construir um referencial filosófico que ofereça elementos de sustentação para futuras proposições de estratégias de formação de educadores do campo, permitindo a elaboração de um pensamento crítico em relação à presença e uso das TICs nas práticas pedagógicas, permitindo com isso, a discussão sobre o fortalecimento das Ciberterritorialidades Campesinas. Em termos teóricos, a presente tese contribui com a teoria das RSM, a partir da elaboração de um estudo que envolveu a análise de experiências sobre objetos comuns em distintos contextos educativos geradores de mudança.

**Palavras Chaves:** Representações Sociais. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Tecnologias de Informação e Comunicação. Formação de Educadores.

## Abstract

In this thesis, we analyze the Social Representations (SR) of the educators of the EFAs in the state of Espírito Santo/Brazil and Santa Fé/Argentina about the use of ICTs in their educational practices, which are based on the principles of the Pedagogy of Alternation and Countryside Education. Within this peasant reality, the issue of increasing progress in the use of Information and Communication Technologies (ICTs) will be highlighted - especially the Internet, Social Networks and Mobile Devices. The analysis of this study was developed from the theoretical-methodological framework of the Theory of Social Representations in Movement (RSM). Therefore, the analysis process was guided by the search for the dimension of the foreign element that is generating the need for changes in the SR of EFAs educators about the use of ICTs in their educational practices, and from the discoveries, we sought to identify which contents present in this process of movement of social representations, and also, which elements make pressure for the inference of the foreign element. A qualitative methodology was used, with data collection from 23 semi-structured questionnaires, 10 narrative interviews and non-participant structured observation. In the data analysis stage, as it was a study involving contexts of EFAs from two countries, which involved the analysis of experiences on common objects in different change-generating educational contexts, thematic content analysis was used from the reconstruction of the participant's narratives, in order to observe how the educator's narratives were marked by moments that challenged them to deal with and position themselves against new or unfamiliar elements. Therefore, after the analysis of RSM, we find that educators are in a process of rebuilding their SR, in order to incorporate in some way, the elements related to network society - represented by the Internet and Social Networks. Based on these considerations, we propose that it is necessary to propose training of educators that aim to strengthen the rebuilding movement of SR, so that they incorporate a critical view on the presence of technological elements within a formative matrix. Finally, with the reference to Andrew Feenberg's TCT, we seek to build a philosophical framework that will support elements for future propositions of training strategies for countryside educators, allowing the elaboration of critical thinking regarding the presence and use of ICTs. in the pedagogical practices, allowing the discussion about the Cyber territoriality of countryside education. In theoretical terms, the present thesis contributes to the theory of RSM, from the elaboration of a study that involved the analysis of experiences about common objects in different educational contexts that generate change.

**Keywords:** Social Representations. Countryside Education. Pedagogy of Alternation. Information and Communication Technologies. Educators Formation.

## Resumen

En esta tesis, analizamos las Representaciones Sociales (RS) de los educadores de las EFAs del estado de Espírito Santo/Brasil y la provincia de Santa Fé/Argentina sobre el uso de las TIC en sus prácticas educativas, que se basan en los principios de la Pedagogía de la Alternancia y la Educación del Campo. En esta realidad campesina, se destaca la cuestión del aumento del progreso en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en especial la Internet, redes sociales y dispositivos móviles. El análisis de este estudio se desarrolló a partir del marco teórico-metodológico de la Teoría de las Representaciones Sociales en Movimiento (RSM). Por lo tanto, el proceso de análisis fue guiado por la búsqueda de la dimensión del elemento extraño que está generando la necesidad de cambios en la RS de los educadores de las EFAs sobre el uso de las TIC en sus prácticas educativas, y a partir de los resultados, buscamos identificar qué contenidos presentes en este proceso de movimiento de representaciones sociales, y también, qué elementos ejercen presión para la inferencia del elemento extraño. La metodología utilizada fue cualitativa, con recolección de datos de 23 cuestionarios semiestructurados, 10 entrevistas narrativas y observación estructurada no participante. En la etapa de análisis de datos, como era un estudio que involucraba contextos de las EFAs de dos países, que involucraba el análisis de experiencias sobre objetos comunes en diferentes contextos educativos generadores de cambio, se utilizó el análisis de contenido temático. a partir de la reconstrucción de las narrativas de los participantes, con el fin de observar cómo las narraciones de los educadores estuvieron marcadas por momentos que los desafiaron a tratar y posicionarse frente a elementos nuevos o desconocidos. Por lo tanto, después del análisis de RSM, encontramos que los educadores están en un proceso de reelaboración de sus formas de pensar, sentir y actuar, para incorporar de alguna manera los elementos vinculados a la sociedad en red, representados por la comunicación dinámica. desde Internet y Redes Sociales. Con base en estas consideraciones, señalamos que es necesario desarrollar estrategias de capacitación destinadas a fortalecer el movimiento de reelaboración de tales RS, de modo que incorporen una visión crítica de la presencia de elementos tecnológicos dentro de una matriz formativa del campesinado. Finalmente, con la referencia al TCT de Andrew Feenberg, buscamos construir un marco filosófico que brinde apoyo para futuras propuestas de estrategias para capacitar a los educadores del campo, permitiendo la elaboración del pensamiento crítico con respecto a la presencia y el uso de las TICs en las prácticas pedagógicas, permitiendo la discusión sobre el fortalecimiento de la ciber territorialidad campesina. En términos teóricos, la presente tesis contribuye a la teoría de RSM, a partir de la elaboración de un estudio que involucró el análisis de experiencias sobre objetos comunes en diferentes contextos educativos generadores de cambio.

**Palabras clave:** Representaciones Sociales. Educación del Campo. Pedagogía de la Alternancia. Tecnologías de la Información y la Comunicación. Formación del Profesorado.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AES	<i>Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo</i>
APEFA	<i>Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola</i>
AR	Abreviação para entrevistados Argentinos
BR	Abreviação para entrevistados Brasileiros
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EFA	Escolas Família Agrícola
ES	Estado do Espírito Santo – Brasil
FaE	Faculdade de Educação
GERES	Grupo de Estudos em Representações Sociais
ICAM	<i>Instituto de Capacitación de Monitores</i>
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFRs	<i>Maisons Familiales Rurales</i>
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEPCampo	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PA	Pedagogia da Alternância
RACEFFAES	Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
RS	Representação Social
RSM	Representações Sociais em Movimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT	Teoria Crítica da Tecnologia
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEFAS	<i>Unión de Escuelas de la Familia Agrícola Santafesinas</i>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UIT	União Internacional de Telecomunicações
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Programas ou Iniciativas públicas de promoção das TICs na América Latina.....	32
<b>Quadro 2.</b> Terminologias da Pedagogia da Alternância .....	50
<b>Quadro 3.</b> Um processo de alternância num ritmo em três tempos.....	51
<b>Quadro 4.</b> Matriz de análise dos princípios constitutivos de uma Educação do Campo .....	67
<b>Quadro 5.</b> Relação dos participantes da entrevista narrativa. ....	116
<b>Quadro 6.</b> Identificação dos educadores brasileiros .....	122
<b>Quadro 7.</b> Identificação dos educadores argentinos .....	142
<b>Quadro 8.</b> Análise temática dos conteúdos das entrevistas do Brasil .....	164
<b>Quadro 9.</b> Análise temática dos conteúdos das entrevistas da Argentina.....	166
<b>Quadro 10.</b> Movimento das RS dos educadores .....	171

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Indicadores de busca, produção e compartilhamento de informações na internet.....	26
<b>Tabela 2.</b> Quantidade de participantes por métodos de coleta de dados .....	91

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelo conceitual de dimensões e indicadores da Cultura Digital .....	34
<b>Figura 2.</b> Quatro visões sobre a tecnologia.....	43
<b>Figura 3.</b> Os quatro pilares das EFAs .....	52
<b>Figura 4.</b> Localização do município de São Gabriel da Palha no mapa do Brasil .....	101
<b>Figura 5.</b> Localização da comuna de La Sarita no mapa da Argentina .....	105
<b>Figura 6.</b> Área da Escuela de La Família Agrícola de La Sarita .....	106

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Domicílios com acesso à internet, por área (2008 – 2017) - Total de domicílios (%).....	24
<b>Gráfico 2.</b> Uso da internet no telefone celular nos últimos três meses, por área (2013 – 2017). Total da população (%). .....	25
<b>Gráfico 3.</b> Perfil geral dos educadores da EFA do Bley.....	108
<b>Gráfico 4.</b> Perfil geral dos educadores da EFA de La Sarita. ....	109
<b>Gráfico 5.</b> Definição de elementos integrantes das TICs.....	111
<b>Gráfico 6.</b> Principais fontes de acesso a informações gerais. ....	112
<b>Gráfico 7.</b> Principais fontes de comunicação utilizadas pelos docentes. ....	112
<b>Gráfico 8.</b> Uso de computador e/ou internet nas atividades escolares.....	113
<b>Gráfico 9.</b> Perfil de uso de redes sociais dos educadores das EFAs. ....	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 - AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1    Tecnologias: Informação e comunicação como elementos do cotidiano .....	20
1.2    As TICs e a sua inserção no contexto educacional .....	27
1.3    Teoria Crítica da Tecnologia: aspectos filosóficos sobre o objeto pesquisado .....	41
<b>CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DAS EFAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARADIGMAS EDUCACIONAIS EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>47</b>
2.1    A Origem das EFAs.....	47
2.2    A expansão da Pedagogia da Alternância para o Brasil.....	54
2.3    A expansão da Pedagogia da Alternância para a Argentina .....	57
2.4    Educação do Campo .....	60
2.5    Territorialidade e Ciberterritorialidade da Educação do Campo .....	68
<b>CAPÍTULO 3 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO .....</b>	<b>76</b>
3.1    Teoria das Representações Sociais .....	78
3.2    Teoria das Representações Sociais em Movimento.....	85
<b>CAPÍTULO 4 - ESTUDO DAS RSM: TECNOLOGIAS, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>90</b>
4.1    Desenho Metodológico.....	92
4.1.1    Questionário Semiestruturado .....	95
4.1.2    Entrevista Narrativa .....	96
4.1.3    Observação estruturada não participante .....	98
4.1.4    Tratamento dos dados.....	98
4.2    Descrição dos Campos de Pesquisa .....	101
4.2.1    EFA do Bley.....	101
4.2.2    EFA de La Sarita .....	104
4.3    Informações a partir dos Questionários .....	107
4.4    Definição dos critérios de inclusão para as Entrevistas Narrativas .....	114
4.5    Definição das categorias de análise .....	117
4.5.1    O Educador e as Tecnologias .....	118
4.5.2    Pedagogia da Alternância .....	119
4.6    Análise temática da reconstrução das entrevistas do Brasil.....	120
4.6.1    O Educador e as Tecnologias .....	121
4.6.2    Pedagogia da Alternância .....	137
4.7    Análise temática da reconstrução das entrevistas da Argentina .....	141
4.7.1    O Educador e as Tecnologias .....	142
4.7.2    Pedagogia da Alternância .....	158
4.8    Análise do Movimento das Representações Sociais .....	161
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>202</b>

## INTRODUÇÃO

A presente tese do programa latino-americano do doutorado em educação: Políticas públicas e Profissão docente<sup>1</sup>, busca a partir da perspectiva teórica das Representações Sociais em Movimento (RSM), definida em Ribeiro e Antunes-Rocha (2018), analisar a movimentação das representações sociais dos educadores das EFAs do Espírito Santo/Brasil e Santa Fé/Argentina sobre o uso das tecnologias, cujo enfoque serão as TICs, em suas práticas educativas.

O termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é utilizado para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos que oferecem suporte para obter, transmitir, reproduzir ou transformar a informação através de um canal de comunicação entre emissor e receptor, podendo esse ser unidirecional ou multidirecional, como por exemplo, a televisão e a internet respectivamente. Portanto, ao se propor analisar o papel que as TICs têm desempenhado no contexto educativo campesino, buscamos não somente compreender as características técnicas desse fenômeno, mas também entender as condições sociais, culturais e educativas, refletindo sobre a não neutralidade da tecnologia (BONILLA e PRETTO, 2011; CASTELLS, 1999; FEENBERG, 2010; KENSKI, 2012; LÉVY, 1999; PORTO, 2006; FERREIRA, 2014). Tal condição pode servir como instrumento tanto de dominação como de emancipação, tendo nesse último, a busca pelo fortalecimento do conceito da Educação do Campo como construção social legítima da classe trabalhadora campesina.

Essa temática se torna relevante para o contexto campesino, tendo em vista que a capacidade de comunicação, acesso à informação e de uso de máquinas e equipamentos nos setores produtivos podem ser aprimorados em função da apropriação das tecnologias contemporâneas. Para tanto, a função da escola e do educador é fundamental no processo de formação dos povos campesinos a partir de uma matriz pedagógica pensada de maneira contextualizada e comprometida com um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipadora.

---

<sup>1</sup> “O Doutorado Latino-americano constitui-se em uma modalidade de curso no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Acolhe investigações de temas educacionais pertinentes à realidade de países da América Latina, especialmente os relacionados a políticas públicas e a profissão docente, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e as condições da docência na América Latina.” (UFMG, 2013).

Para a realização desta pesquisa, partimos do pressuposto de que a realidade deve ser entendida a partir de suas contradições e histórias. Dessa forma, assume-se como perspectiva epistemológica, a compreensão de sociedade referenciada na dimensão do materialismo histórico dialético de Marx e Engels. Já o entendimento dos conceitos de hegemonia, formação de intelectuais orgânicos e mudanças a partir da organização e tomada de consciência política, se fundamentam em Gramsci. Destaca-se ainda o conceito de Educação do Campo, reconhecido na presente tese como um paradigma construído pelos movimentos sociais numa perspectiva contra-hegemônica de organização, e que se contrapõe ao paradigma da educação rural cuja referência é o produtivismo e a visão do campo somente como lugar de produção de mercadorias e não como espaço de vida (FERNANDES e MOLINA, 2004).

Esta tese foi desenvolvida em diálogo com dois grupos de pesquisa. Em termos de contexto da pesquisa, vincula-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo/FaE/UFMG), responsável por desenvolver atividades ligadas à formação de educadores em contextos campestres, a partir da perspectiva teórica da Educação do Campo. Já na fundamentação teórica para a leitura da realidade pesquisada, esta tese se vincula ao Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES), dentro da linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A linha de trabalho do GERES consiste em articular as referências teórico-metodológicas da Teoria das Representações Sociais (TRS) propostas por Moscovici (2012), a abordagem processual da TRS definida por Jodelet (2001) e a perspectiva teórica das Representações Sociais em Movimento (RSM), descrita em Ribeiro e Antunes-Rocha (2018). Quanto à estruturação do grupo de estudos, Antunes-Rocha (2018, p. 15) afirma que:

O GERES se organiza com profissionais de diferentes áreas do conhecimento com atuação em contextos educativos, e o interesse é por contextos comprometidos com a produção de saberes sobre as representações sociais que estão sendo construídas por sujeitos que estão vivenciando situações que demandam alterações em suas formas de pensar, sentir e agir.

Em relação aos objetos de estudos das pesquisas desenvolvidas pelo GERES, listam-se as práticas artísticas (CARVALHO, 2015, 2017), a escrita (BENFICA, 2017; GOMES, 2018), a violência no campo (RIBEIRO, 2016), a juventude camponesa, a agroecologia e as TICs.

Retomando à exposição introdutória desta pesquisa, encontramos na Teoria das Representações Sociais, elaborada por Moscovici (2012), uma proposição de como as formas de pensar e sentir influenciam no agir de um indivíduo ou um grupo em relação à um objeto, tendo como primícias o fato de que o conteúdo informacional referente ao objeto é ajustado ao contexto social e possui temporalidade definida. Com isso, as representações sociais possibilitam a apreensão do mundo através de esquemas intelectuais incorporados, a partir dos quais são criadas figuras no imaginário do sujeito da representação, deixando o momento presente compreensível. Para tanto, o objeto precisa fazer parte da prática social cotidiana do indivíduo e do grupo investigado, a fim de que ocorra o fenômeno da representação social.

Partindo dessa compreensão, e do entendimento de que as TICs de alguma forma já fazem parte da realidade dos povos camponeses, é possível afirmar que já existem elaborações sociais sobre as formas de pensar, sentir e agir com relação ao uso das TICs. Ao se apropriar do referencial das RSM para a leitura da realidade pesquisada, busca-se analisar as movimentações nas representações sociais dos educadores das EFAs brasileiras e argentinas sobre o uso das TICs nas suas práticas educativas, que se encontram inseridas em contextos educativos geradores de mudanças. Tais contextos, em alguma medida, possuem elementos que exercem pressão para a inferência de objetos ou situações incontornáveis, cuja presença não pode ser negada e que se exige um posicionamento imediato por parte dos indivíduos, e, esse posicionamento é construído a partir dos conhecimentos adquiridos e elaborados em diálogo com o contexto social.

Sobre os contextos da pesquisa, Brasil e Argentina, a escolha desses dois países está ligada ao fato de terem sido pioneiros no processo de expansão da Pedagogia da Alternância (P.A.) para a América Latina (NOSELLA, 2012, p. 61; APEFA, 2001, p. 9). Tal modelo educativo teve a sua origem, na década de 1930, numa pequena comunidade chamada *Sérignac-Péboudou*, em *Lot-et-Garonne* – no Sudoeste Francês, a partir do envolvimento de agricultores que buscavam uma formação apropriada e próxima da realidade rural (CALIARI, 2002, 2013; NOSELLA, 2012; TELAÚ, 2015).

Mantendo os seus princípios e motivações de origem, as EFAs brasileiras e argentinas conduziram as suas práticas educativas guiadas por métodos pedagógicos historicamente desenvolvidos e comprometidos com a transformação da realidade de

seus educandos. Esse projeto de formação possui uma proposta de alternância<sup>2</sup> entre tempos e espaços adaptada aos contextos dos povos do campo, a partir do uso de mediadores pedagógicos específicos e que compõem um dos pilares fundamentais de uma EFA.

Sendo assim, por ter um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipadora, a escola do campo exerce um papel fundamental e estratégico na proposta crítica de uma sociedade que busca a redução das diferenças, valorizando a democratização do conhecimento e das oportunidades em prol de assegurar a sustentabilidade econômica, social, política e cultural do seu povo. Partindo dessa premissa, a Educação do Campo se estrutura na direção da formação dos indivíduos – estudantes, familiares e meio social, fornecendo-lhes condições necessárias para o desenvolvimento do protagonismo nos processos de busca e lutas pelos seus direitos.

As raízes da Educação do Campo estão, conforme afirma Fernandes (2008), na confrontação entre dois projetos: o projeto do capital representado pelo latifúndio, e o projeto dos povos camponeses, que querem produzir e viver a partir de um projeto de desenvolvimento sustentável que ofereçam condições plenas e dignas de permanência no campo. Assim, a partir do princípio de que no campo brasileiro existem um conjunto significativo de populações ou grupos sociais com características específicas (camponeses, agricultores familiares, quilombolas, indígenas das mais diversas tradições, ribeirinhos, povos da floresta, pescadores, etc.), a Educação do Campo se apresenta como um paradigma educacional comprometido com o fortalecimento das culturas e formas de vida camponesas, na direção de um projeto de campo e de sociedade mais democrático.

Nessa perspectiva de formação educativa, podemos afirmar que o modelo crítico é o defendido pelos movimentos sociais do campo para os seus educadores (DINIZ-PEREIRA, 2008). Essa formação deve possibilitar a construção de uma prática educativa que articule os conhecimentos científicos e a valorização da cultura e desenvolvimento regional.

Para Molina (2009), a intencionalidade formativa desenvolvida pelos movimentos sociais tem caminhado na direção de uma formação de educadores que

---

<sup>2</sup> É adotado na presente tese, a diferenciação entre Alternância (substantivo próprio) e alternância (substantivo comum). A Alternância se refere ao princípio formativo, considerado um paradigma educativo em construção – conforme discussão no Capítulo 2. Por sua vez, a alternância possui somente o seu significado literal.

trabalhem numa perspectiva que vai para além da educação escolar tradicional. O papel do educador do campo tem como base:

[...] a compreensão da educação como prática social; da inter-relação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelos sujeitos do campo (MOLINA, 2009, p. 191).

Compreender a educação como prática social significa na perspectiva crítica, que a realidade será levada para sala de aula como objeto de problematização. Para tanto, a realidade social deve ser elemento de constante reflexão dentro do processo de formação dos educadores, e posteriormente, nas suas práticas pedagógicas.

Portanto, ao problematizarmos o objeto de pesquisa da presente tese – uso das TICs, destacamos um estudo realizado no ano de 2017 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2018a), que constatou um avanço no acesso às tecnologias digitais sobre uma parcela significativa da população do campo. Conforme dados, a presença do computador em domicílios de área rural é de 24%<sup>3</sup>, enquanto a presença de celular é de 83%<sup>4</sup>. Quando analisado o acesso individual à internet<sup>5</sup>, aproximadamente 50% da população rural e 76% da urbana são classificados como usuários<sup>6</sup> de internet.

Se por um lado tais avanços podem indicar uma melhoria nas formas de acesso às tecnologias e informações no meio rural, por outro lado, é importante compreender o uso e apropriação dessas tecnologias tendo por base os princípios da Educação do Campo, como ampla prática educativa vinculada a um projeto político de transformação social.

Nesse sentido, o presente estudo doutoral busca ampliar a compreensão sobre como as TICs e seus avanços contemporâneos são percebidos e apreendidos pelos educadores das EFAs dentro de um projeto educativo que dialoga com a sua realidade. Espera-se ainda com este estudo, contribuir na discussão da formação de educadores do campo, refletindo quanto à necessidade de elaboração de conteúdos formativos contextualizados e comprometidos com um projeto de Educação do Campo, de matriz crítica e territorializante, conforme destacam Munarim (2014) e Molina (2009b):

---

<sup>3</sup> Indicador A1. Cf. (CGI.br, 2018a. p.269).

<sup>4</sup> Indicador A. Cf. (CGI.br, 2018a. p.267).

<sup>5</sup> Indicador C2a (Cf. CGI.br, 2018a. p.299).

<sup>6</sup> Considera-se 'usuário' aquele que utilizou a Internet há menos de três meses em relação ao momento da entrevista.

É importante problematizar o formato e a ideologia das propostas de inserção de tecnologias digitais nas escolas do campo, considerando em que medida elas apenas têm como foco a melhoria da aprendizagem de uma população supostamente carente de saberes, ou se, por outro lado, além de proporcionar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, elas propõem espaços de comunicação e criação de redes que fortaleçam as reivindicações dos sujeitos do campo (MUNARIM, 2014, p.172).

A formação de educadores do campo deve romper com o padrão tradicional de atuação de educadores, incapazes de perceber a realidade vivida por seus educandos. A conformação dessa nova escola do campo demandará, como uma das práticas recorrentes de seus docentes, a busca constante de informações sobre a própria realidade enfrentada pelos educandos em seus locais de origem, como ponto de partida e matéria prima central para o trabalho a ser desenvolvido em torno dos conteúdos a serem apreendidos (MOLINA, 2009b, p. 33).

Tal enfoque é primordial para a compreensão das possibilidades, desafios e importâncias quanto à presença das TICs no contexto formativo do campo, que envolve muito mais do que somente a escola. Ou seja, busca-se neste estudo compreender como que o educador tem elaborado seus saberes visando uma educação que busque desenvolver todo um contexto social que se encontra permeado por diversos tipos de tecnologias.

Do ponto de vista das tecnologias utilizadas nos contextos educativos, a compreensão das formas de como essas são significadas e tensionadas dentro de um contexto político e social cuja tradição não alcança tal abordagem, poderá trazer maiores compreensões a fim de aprimorar as lutas por uma Educação do Campo em consonância com o atual estágio de desenvolvimento da humanidade. Ainda no interior dessa temática, Munarim (2014) defende a importância de pensar propostas pedagógicas que dialoguem com as relações entre escola, contexto social, educadores, estudantes e tecnologias digitais:

Não basta levar computadores às salas de aula, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo compreendam por que aqueles computadores estão ali, como são produzidos e por que sua chegada foi pensada e colocada em prática por alguém. A outra questão central dessa constatação é que as próprias tecnologias, sejam digitais ou não, não são dirigidas especificamente para os povos do campo (MUNARIM, 2014, p. 92).

Nessa mesma linha de análise, Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019, p. 5-6) afirmam que:

A educação do campo encontra-se desafiada como um território produtor de conhecimentos, entendendo essa prática como transformadora e comprometida com a superação da exploração do trabalho e da natureza na perspectiva da acumulação capitalista. Assumir a totalidade social com suas contradições como referência para uma atividade teórica que se pretende

emancipadora passa possivelmente pela apropriação de um conhecimento que permita compreender a origem, a natureza e a função social dos conhecimentos e das formas de conhecer que são hegemônicas na atualidade, produzindo, ao mesmo tempo, novos conteúdos, novas metodologias e novas intencionalidades para os resultados a serem obtidos.

[...] Nesse diálogo, são imprescindíveis a problematização da realidade e a revalorização dos conhecimentos sociais dos camponeses, buscando articular a essa valorização a geração e a disseminação de tecnologias que sejam adequadas à diversidade dos territórios nos quais se encontram os sujeitos em formação, em prol da transformação da realidade social das famílias camponesas.

Portanto, buscando realizar a leitura da realidade pesquisada na presente tese doutoral, foi adotada uma estrutura metodológica de caráter qualitativo, do tipo exploratório, com orientações definidas em Ribeiro e Antunes-Rocha (2018). A escolha desses autores se justifica pelo fato de que a sua obra define as estratégias metodológicas para a leitura do objeto de pesquisa a partir do referencial teórico das Representações Sociais em Movimento.

Tendo por base os pressupostos teóricos e metodológicos das RSM, o processo de análise de dados da pesquisa contemplou a busca pela dimensão do elemento estranho que mobiliza as representações sociais, ou seja, quais são os fatos ou fenômenos que estão gerando necessidades de alterações nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores das EFAs pesquisadas, em relação ao uso das TICs em suas práticas educativas.

Com relação à coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos complementares: questionário semiestruturado, com a intenção de apreender informações sobre o grupo social no qual os educadores se inserem; entrevistas narrativas, a fim de recolher dados aprofundados sobre a relação dos educadores com as formas de pensar, sentir e agir frente às TICs; e, observação estruturada não participante, a fim de complementar as observações dos contextos sociais e individuais obtidos nos demais instrumentos, e também por se tratar de um estudo que envolve a realidade educacional de dois Países.

Quanto aos participantes da pesquisa, foram analisados 11 educadores de uma EFA do estado do Espírito Santo/Brasil e 12 da província de Santa Fé/Argentina. No Espírito Santo, elegeram-se as EFAs que recebem orientações pedagógicas baseadas nos princípios críticos da Educação do Campo, promovida pela

RACEFFAES<sup>7</sup> (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo) – concentradas na região norte do estado. Já na província de Santa Fé, a escolha da escola foi através da parceria com o I.S.P.I.<sup>8</sup> Nº 9204 (ICAM<sup>9</sup> – *Centro de Formación de Monitores*).

As escolas selecionadas foram a Escola Família Agrícola de Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional do Bley, no Brasil, e Escuela Secundária Orientada Particular Incorporada Nº 8221 – "Escuela de La Família Agrícola La Sarita", na Argentina.

A partir da definição do campo de pesquisa, teve início a aplicação do questionário semiestruturado com os 23 educadores das duas EFAs, dos quais após a análise dos dados coletados e aplicação dos critérios de inclusão, foram selecionados 5 educadores de cada país para participarem da entrevista narrativa.

Ademais, por se tratar de um estudo que envolve contextos de EFAs de dois países, a etapa de análise dos dados buscou uma apreensão dialética de suas especificidades, das relações com o problema de pesquisa abordado e das suas diferenciações qualitativas. Segundo Carvalho (2014, p. 138-139), os estudos na perspectiva dialética:

[...] não devem se restringir à análise dos aspectos descritivos [...]. É necessário considerar que a educação, como uma atividade humana, participa da totalidade social.

Isso implica em considerar as múltiplas determinações históricas, materiais, culturais e temporais, uma vez que é na materialidade que se produz as ideias, teorias, concepções e políticas educacionais. Implica também em analisar a educação no processo das relações de classe, determinadas pelas relações de produção e que igualmente possuem um caráter contraditório.

Já no que diz respeito à expansão da Pedagogia da Alternância pelas EFAs na América Latina, a elaboração de um estudo que aproxima as realidades dos países pioneiros nesse processo, trarão grandes contribuições em termos de práticas pedagógicas e demais experiências da profissão docente no cenário da educação latino-americana.

<sup>7</sup> "A RACEFFAES tem por finalidade a promoção de atividades em comum, a comunicação entre os CEFFAs, a intermediação da relação com as entidades mantenedoras (MEPES e Secretarias de Educação) e a promoção da unidade político-pedagógico, no sentido de garantir a manutenção e aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs" (TELAU, 2015, p. 32).

<sup>8</sup> Instituto Superior Particular Incorporado.

<sup>9</sup> Instituto de Capacitação de Monitores – Criado em 1971 pela APEFA, para a formação dos Educadores dos CEFFAs Argentinos. (tradução de APEFA, 2001, p.10)

Portanto, a presente tese está estruturada em cinco capítulos, sendo apresentado no capítulo 1, as considerações sobre o objeto de pesquisa – uso das TICs nas práticas educativas campestres (elementos econômicos, sociais, educacionais e filosóficos). No capítulo 2, apresentamos o contexto da pesquisa, iniciando por um resgate histórico da Pedagogia da Alternância, e a sua expansão para a América Latina. Destacamos ainda o paradigma da Educação do Campo como elemento presente no processo formativo das EFAs, e por fim, apresentamos uma discussão sobre Territorialidade e Ciberterritorialidade da Educação do Campo. No capítulo 3, são apresentados os referenciais teóricos e metodológico que sustentam a pesquisa e ajudam no processo de leitura e interpretação da realidade pesquisada, a fim que de no capítulo 4 sejam apresentadas as análises e discussões sobre as representações sociais em movimento dos educadores das EFAs sobre o uso das TICs nas suas práticas educativas. Por fim, no capítulo 5 são feitas as considerações, reflexões e apontamentos sobre a pesquisa desenvolvida.

## CAPÍTULO 1 - AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é o mais comum para se referir aos dispositivos tecnológicos que ofereçam suporte para obter, transmitir, reproduzir ou transformar uma informação, todavia, devido à falta de uma classificação amplamente adotada na literatura, observa-se que o termo TICs no contexto educativo é utilizado também para se referir a tecnologias como a televisão, o jornal e a escrita. Buscando delimitar o objeto de estudo aos dispositivos digitais contemporâneos, alguns pesquisadores utilizam os termos Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), entre outros semelhantes para se referirem às tecnologias digitais. Entretanto, entendemos que no atual estágio do desenvolvimento tecnológico da sociedade, e para a finalidade do presente estudo, a distinção entre os termos não se faz necessária, prevalecendo a utilização da expressão TICs no seu sentido mais amplo – respeitando as limitações de cada período histórico, e aceitando os demais termos como equivalentes.

Para Kenski (2012), novas formas de aprendizagem, comportamentos, valores e atitudes surgiram ou se modificaram por meio da interação, comunicação e do acesso à informação propiciadas pelas TICs. Tais influências e transformações vão para além do contexto escolar, conforme destaca Castells *et al.* (1996, p. 15):

o caráter estratégico das tecnologias e da informação na produtividade da economia e na eficácia das instituições sociais mudam as fontes de poder na sociedade e entre as sociedades. O controle da ciência e da técnica das tecnologias da informação chega a ser uma fonte de poder em si mesma.

A partir dessa perspectiva, na seção 1.1 será discutida a presença e o uso das TICs como elementos constituintes do cotidiano da sociedade, destacando suas interfaces com o campesinato. Já o uso no contexto escolar, assim como as políticas públicas e indicadores de acesso às TICs serão discutidos na seção 1.2. Por fim, buscando maior entendimento do objeto de pesquisa e a sua relação com o contexto pesquisado, buscamos na filosofia da tecnologia, a partir da Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg (TCT) – apresentada na seção 1.3, um referencial filosófico que contribua no entendimento das formas de como as TICs estão sendo apropriadas pelos educadores das EFAs.

## 1.1 Tecnologias: Informação e comunicação como elementos do cotidiano

Em meados do século XVIII, a Revolução Industrial promoveu profundas transformações econômico-sociais a partir do uso de novas tecnologias nos processos produtivos da época. Do mesmo modo, Castells (2003, p. 67) afirma que o final do século XX foi o período da história contemporânea em que grandes transformações ligadas a novas invenções e descobertas tecnológicas surgiram ou se consolidaram, dando por consequência, origem a um novo paradigma tecnológico ou “novo paradigma técnico-econômico” (WERTHEIN, 2000, p. 71), que se organiza em torno da tecnologia da informação e das redes de comunicação.

Assim, com o surgimento da internet no final dos anos 1960, as ideias de liberdade e imaterialidade passaram a revolucionar a leitura e a comunicação em rede, possibilitando arquivar, copiar, difundir e construir textos; exibir e ter acesso a todo tipo de informação de qualquer categoria, a todo instante. Ao longo do tempo, a informação deixou de ser um processo local para se apresentar em âmbito global, reconfigurando o tempo e o espaço, acelerando as práticas e encurtando as distâncias.

Com o uso do computador ou dispositivos com função equivalente, diversos tipos de serviços foram agilizados e facilitados, assim como, novos campos da ciência e conhecimento puderam se desenvolver em função das novas capacidades de processamento e compartilhamento das informações (LÉVY, 1993). Tal dinâmica se fez possível a partir da possibilidade de formação de redes de comunicação de dados e interconexões entre os diversos dispositivos digitais, dando origem a um ambiente definido como ciberespaço, conforme descreve Lévy (1999, p. 17):

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

A partir desse novo paradigma tecnológico, surge uma sociedade centrada na informação e simbolizada pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTICs<sup>10</sup>. Nesse contexto, têm-se como desafio a exploração e apreensão do potencial emancipador que tais avanços podem promover para o desenvolvimento dos povos e

---

<sup>10</sup> Ao passo que as “novas” tecnologias passam a integrar o cotidiano da sociedade, compartilhamos o entendimento que essas são consideradas meramente como tecnologias, conforme já referido no começo do capítulo.

classes sociais que não estruturam o quadro hegemônico, conforme destaca Stoffel *et.al.* (2014, p. 62):

produzir tecnologias apropriadas e adequadas localmente, obedecendo às especificidades de cada ecossistema, [...] a mudança de relação entre os saberes e a mudança de estratégia do regime sócio-técnico e socioeconômico vigentes são condições fundamentais para almejar a sustentabilidade na agricultura familiar e o conseqüente desenvolvimento sustentável.

Para tanto, a constante busca por acesso a novos conhecimentos a partir de informações atualizadas devem ser objeto de pretensão dos povos do campo, assim como também, a capacidade de desenvolvimento e proposição de novos conhecimentos e tecnologias contextualizadas e comprometidas com o desenvolvimento sustentável. Como exemplo dessa proposição, Affonso, Hashimoto e Sant'Ana (2015) destacam a contribuição das TICs para otimizar o processo de gestão da propriedade rural. Em complemento, Vieira, Bernardo e Sant'Ana (2015, p 175), reforçam que a melhoria no acesso à informação resolveria diversos problemas que os agricultores enfrentam, pois “[...] a informação torna-se ferramenta útil para o desenvolvimento do agronegócio nacional, com ênfase ao segmento da agricultura familiar que encontra barreiras físicas, geográficas, digitais e comunicacionais [...]”.

Ademais, além de propiciar um canal de criação, difusão e compartilhamento das informações e conhecimentos, as TICs propiciam um modo de praticar e manter redes sociais. Por rede social se entende, um conjunto de dois elementos, sendo o primeiro, pessoas, instituições ou grupos, e o segundo suas conexões: e a Internet é o meio que permite a constituição dessa rede intermediada pelas ferramentas ou dispositivos conectados a ela (LÉVY, 1993).

Neste novo espaço comunicacional das TICs, ou ciberespaço, surgem outras formas de vivência, culturalmente diferentes, em que todos participam ativamente e opinam sobre definições e decisões globais. Essas interações não seguem coordenadas de tempo, espaço ou organização social estruturada e definida. Seu tempo é o do momento da exposição, e seus espaços são reconfigurados dinamicamente, de acordo com a perspectiva e os objetivos de seus usuários. Nesta direção, Kenski (2012, p. 47) afirma que

a multiplicidade de origem das informações apresentadas nas redes, sem estruturas legitimadas de conhecimento nas quais elas estejam ancoradas, exige dos usuários o fortalecimento de suas identidades, sua identificação individual ou grupal (identificações regionais ou vinculadas aos atributos e anseios de movimentos aos quais se afinam) e a análise das fontes segundo

novos vieses que não são mais apenas os advindos do reconhecimento da autoridade no tratamento da informação.

Baseadas no seu próprio dinamismo, as redes funcionam como um espaço para compartilhar e receber informações, podendo a partir desse processo, gerar avanços relevantes para os diversos setores da sociedade (MORIGI e PAVAN, 2004, p. 117). As organizações dessas redes muitas vezes assumem motivos e causas – sejam elas, culturais, étnicos ou sociais. Nesta direção, Lévy (1999, p. 125) afirma que:

a informática pessoal não foi decidida, e muito menos prevista por qualquer governo ou multinacional poderosa. Seu inventor e principal motor foi um movimento social visando a reapropriação em favor dos indivíduos de uma potência técnica que até então havia sido monopolizada por grandes instituições burocráticas.

No entanto, Guedes (2013, p. 35) destaca que,

o potencial dessas ferramentas pode levar à interpretação equivocada de que mobilizações sociais nas redes vão resolver todos os problemas apenas por existirem, mas elas não trabalharão o engajamento e não se desenvolverão por si próprias. Elas podem e devem ser utilizadas, ativadas, monitoradas e avaliadas. Caso se mostrem eficazes para promover mobilizações e transformar realidades, podem ser melhoradas e mais bem aproveitadas pelas lideranças e pelos Movimentos Sociais.

Em termos de produção e circulação de informações, bem como em ampliação do número de participantes, as redes sociais digitais demonstram capacidade de mobilização virtual e de levantamento de discussões importantes para o desenvolvimento sociopolítico. Todavia, o conhecimento quanto ao uso e ao amplo acesso se fazem necessário para que as TICs se tornem instrumentos de mudanças, dentro e fora das redes digitais.

Dessa forma, o uso das TICs se apresenta, ao mesmo tempo, como uma oportunidade e um risco ao equilíbrio social, pois pode conduzir tanto à redução da desigualdade de renda entre as classes e à melhoria da qualidade de vida, pela equidade de oportunidades, como à perpetuação da desigualdade, pelo surgimento de uma classe excluída digitalmente.

Nesta direção, a União Internacional de Telecomunicações (UIT) elabora anualmente o relatório *Measuring the Information Society Report - MIS*<sup>11</sup>, que identifica o desenvolvimento das TICs no mundo e acompanha a evolução do custo e da acessibilidade dos serviços associados. O principal produto desse estudo é o cálculo

---

<sup>11</sup> Relatório completo disponível em:  
<https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2017.aspx>

do Índice de Desenvolvimento de TICs (IDI<sup>12</sup>), que combina onze indicadores para classificar o desempenho dos países quanto a infraestrutura de acesso, uso e habilidades. Esse indicador é amplamente reconhecido e utilizado mundialmente para o estudo e elaborações de políticas públicas relacionadas à promoção das TICs, e, para alguns países, é o único indicador disponível.

No último relatório publicado – 2017, a Islândia aparece com o maior IDI (8,98), superando a Coreia do Sul (8,85). Os demais países que completam a lista dos cinco mais bem posicionados são Suécia, Islândia e Reino Unido. Ainda nessa classificação, ao analisar o contexto latino-americano<sup>13</sup>, o Uruguai está na 42ª posição, Argentina (51ª), Chile (56ª) e o Brasil (66ª), de um total de 176 países avaliados.

Analisando alguns indicadores que compõem o IDI em percentuais, o indicador “acesso” às TICs – que indica o percentual de residências com acesso à internet, no Uruguai é de 61,8%, Argentina (63,8%), Chile (61,1%) e Brasil (52,4%). Já em relação ao “uso” das TICs por habitante, o Uruguai possui 66,4% da população, Argentina (70,2%), Chile (66%) e Brasil (59,7%).

Apesar desses dados apresentarem uma série histórica que indica um constante crescimento da sociedade da informação e comunicação em todo o mundo, a exclusão digital permanece em determinadas regiões, principalmente nas zonas rurais.

Nesta direção, partindo dos contextos da presente pesquisa – Brasil e Argentina, buscou-se identificar e aprofundar a compreensão dos indicadores que ajudassem na análise do fenômeno do crescimento das TICs no contexto campestre. Em se tratando das bases de dados da Argentina, a única fonte oficial de estatísticas identificada foi o *Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina* – INDEC<sup>14</sup>, que disponibiliza seus estudos para as publicações do MIS-UIT, sendo que essas não apresentam dados detalhados e consistentes sobre o acesso e uso das TICs em contextos campestres.

Já no contexto Brasileiro, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI<sup>15</sup>) desenvolve em conjunto com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

---

<sup>12</sup> Sigla em inglês para *ICT Development Index*, sendo ICT a sigla em inglês para TIC.

<sup>13</sup> Tendo em vista que as análises desta tese se desenvolvem em contextos Brasileiros e Argentinos, todas as análises terão enfoque nesses dois países.

<sup>14</sup> <https://www.indec.gob.ar/>

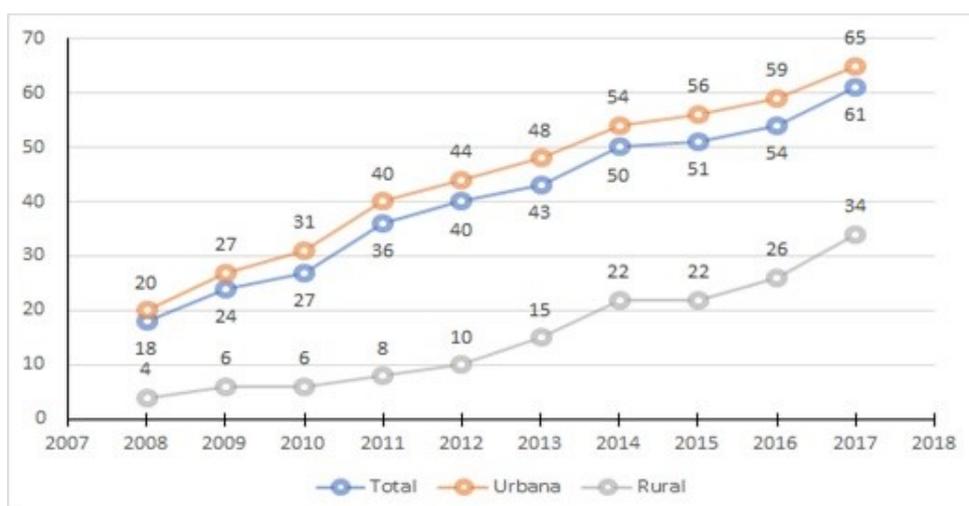
<sup>15</sup> <https://www.cgi.br/>

uma série de pesquisas que visam a compreensão do fenômeno da expansão da internet no território Brasileiro – Urbano e Rural, dentre as quais citam-se a TIC Domicílios e a TIC Educação<sup>16</sup>.

A TIC Domicílios adota definições metodológicas para a medição do acesso e uso das TICs que estão integradas aos debates internacionais de padronização de indicadores. Atualmente, a pesquisa utiliza os conceitos e definições contidos na última versão do “*Manual for Measuring ICT Access and Use by Households and Individuals*”, publicado pela União Internacional de Telecomunicações em 2014. A TIC Domicílios teve a sua primeira publicação em 2005 e, até 2007 a pesquisa era realizada somente considerando áreas urbanas. A partir de 2008, a amostra da pesquisa passou a abranger áreas rurais.

Segundo os dados da TIC Domicílios 2017<sup>17</sup>(CGI-br, 2018a), 61% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet, conforme série histórica apresentada no Gráfico 1. As atividades mais mencionadas durante o uso da Internet são o envio de mensagens e o uso de redes sociais. No âmbito do uso individual de Internet, a pesquisa revela que atualmente, o celular é o dispositivo mais utilizado para acessar a rede, sendo que mais da metade da população conectada faz o acesso à Internet exclusivamente pelo telefone celular, representando aproximadamente 58,7 milhões de brasileiros.

**Gráfico 1.** Domicílios com acesso à internet, por área (2008 – 2017) - Total de domicílios (%).



**Fonte:** TIC Domicílios 2017.

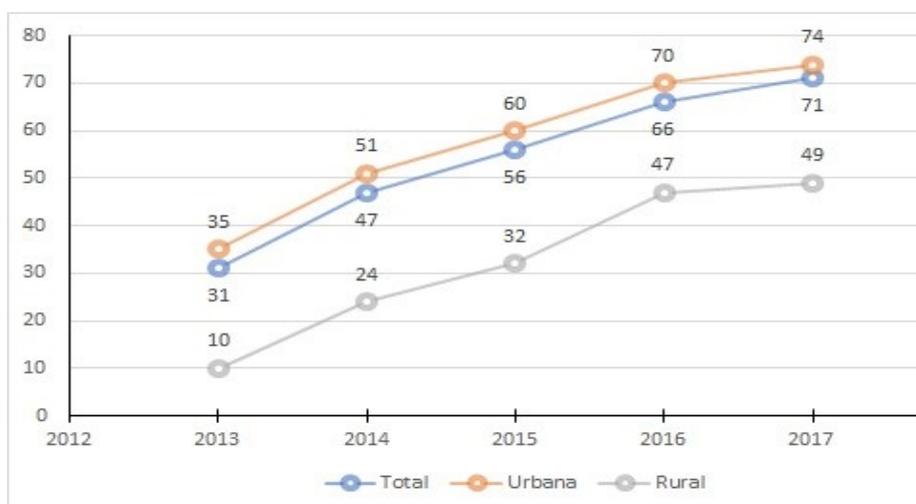
<sup>16</sup> Detalhado na seção 1.2.

<sup>17</sup> Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic\\_dom\\_2017\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_dom_2017_livro_eletronico.pdf)

Destaca-se ainda que entre os anos de 2013 e 2017, esse tipo de uso teve um crescimento acentuado, sendo ainda mais significativo entre usuários das áreas rurais, apesar da permanência da diferença em relação às áreas urbanas, conforme observa-se na série histórica apresentada no Gráfico 2.

A partir de outros indicadores da pesquisa TIC Domicílios 2017, é possível constatar que as atividades de comunicação ainda são as mais realizadas pelos usuários de Internet. Segundo a análise, 90% dos usuários de Internet declararam ter enviado mensagens por aplicativos de comunicação (WhatsApp, Skype ou chat do Facebook). Embora essa proporção esteja estável em relação a 2016, a realização dessa atividade apresentou um aumento significativo nos últimos cinco anos: em 2013, 74% dos usuários de Internet a realizavam. Outra atividade de comunicação, o uso de redes sociais, foi mencionada por 77% dos usuários de Internet, proporção que permaneceu estável ao longo dos últimos anos.

**Gráfico 2.** Uso da internet no telefone celular nos últimos três meses, por área (2013 – 2017). Total da população (%).



**Fonte:** TIC Domicílios 2017.

No que diz respeito às atividades voltadas para busca, produção e compartilhamento de informações, os indicadores se mantiveram estáveis em relação à 2016, sendo mais frequentes a busca de informações sobre produtos, serviços e relacionadas à educação, conforme apresentados na Tabela 1. Um indicador que merece destaque está relacionado à produção e compartilhamentos de conteúdos na internet, tendo em vista que tal ação é um avanço das tecnologias de informação e comunicação atuais, que dispõem de canais que viabilizam a participação ativa e

maciça da população no contexto de produção e reprodução de informações, apresentando uma nova tendência para o uso das TICs.

**Tabela 1.** Indicadores de busca, produção e compartilhamento de informações na internet.

INDICADOR	ÁREA	
	URBANA	RURAL
Leu jornais, revistas ou notícias pela internet (C7)	56%	38%
Realizou atividades ou pesquisas escolares (C8)	45%	37%
Fez cursos à distância (C8)	9%	7%
Estudou na internet por conta própria (C8)	38%	27%
Compartilhou conteúdo na internet (C9)	75%	62%
Criou ou atualizou blogs, páginas na internet ou semelhante (C9)	21%	11%
Postou na internet textos, imagens, fotos, vídeos ou músicas que criou (C9)	38%	32%

**Fonte:** Compilação a partir de TIC Domicílios 2017, elaboração do autor da pesquisa.

Diante desse cenário, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2014) afirma que a inclusão digital não é simplesmente ter acesso a um computador ou à internet, é necessário haver conhecimento para utilizar esses recursos nas diversas atividades. Nessa direção, Alves, Silva e Santos (2016) afirmam que uma possível estratégia para essa questão passa por um trabalho de alfabetização digital da população.

Assim, questões vinculadas ao acesso e à disponibilização da informação no contexto campesino configuram-se como fatores que necessitam de múltiplos estudos e de atenção de vários atores da sociedade. Moreira *et al.* (2014) enxergam nas políticas públicas um meio para reduzir as barreiras de acesso encontradas por esse segmento, sendo possível promover melhores condições de igualdade à utilização de recursos tecnológicos e ao acesso à informação.

Para Affonso, Hashimoto e Sant’Ana (2015, p. 47), “as TICs se tornam uma das principais vias para o acesso à informação e a diminuição da distância entre o meio rural e o restante da sociedade, assim, contribuindo para minimizar a assimetria informacional”. Em relação ao uso das tecnologias da informação e à assimetria informacional pertencente nesse segmento, Sant’Ana e Bonini (2014) afirmam que:

O acesso a esses recursos precisa ser amplo e democrático. É preciso criar condições para seu entendimento, principalmente por meio da apresentação de suas vantagens e tornando a busca por sua utilização mais atrativa para todos os setores da sociedade.

Ao considerar a carência informacional no meio rural, especificamente para os pequenos produtores, Moreira e Sant'Ana (2015) acreditam que o uso das TICs pode estimular o processo de desenvolvimento das comunidades:

O uso de TICs pode ampliar os horizontes da disseminação de informações provenientes da agricultura e para agricultura, distribuídas entre agentes como, produtores, universidades, órgãos públicos, institutos de pesquisa, serviços de extensão rural, iniciativa privada e organizações não governamentais. Hoje, muitas destas informações encontram-se acessíveis digitalmente, podendo ser recuperadas por meio de tecnologias como a Internet (MOREIRA e SANT'ANA, 2015, p. 15-16).

Nesta mesma direção, no estudo realizado por Bernardes *et al.* (2015), com bananicultores brasileiro, foi observado que os produtores utilizam as TICs para ter acesso à informação, principalmente nos assuntos vinculados a dados meteorológicos, econômicos, tecnológicos e de sustentabilidade. Nas questões vinculadas à sustentabilidade, os autores ressaltam que as TICs, principalmente por meio da internet, proporcionam um ambiente de pesquisas e trocas de informações entre os produtores, tornando-se o meio mais utilizado para atender à necessidade informacional relacionada ao assunto demandado.

Por fim, Batalha *et al.* (2005, p. 44) corrobora com a presente análise, e problematiza que o baixo nível tecnológico dos agricultores familiares brasileiros não pode ser explicado apenas pela falta de tecnologia adequada: ao contrário, em muitos casos, mesmo quando a tecnologia está disponível, a mesma não se transforma em inovação em razão da falta de conhecimentos quanto ao uso de tais recursos tecnológicos.

Portanto, entendemos que a presença e busca por maior inclusão de recursos tecnológicos no contexto campesino devem demandar estratégias que utilizem uma curva de aprendizagem, e nesse sentido, a presença da escola é de grande importância para conduzir tal processo, focalizando as vantagens e desvantagens devidamente contextualizadas em relação às TICs.

## **1.2As TICs e a sua inserção no contexto educacional**

Concordamos com Sampaio e Leite (2013, p. 27), quando as autoras afirmam que na sociedade contemporânea, as relações sociais possuem diferentes interesses, poderes e direitos. Nesta direção, Frigotto (1992) destaca que a tecnologia deve ser entendida como resultado e expressão das relações sociais, e, as consequências desse processo tecnológico só podem ser entendidas no contexto dessas relações.

Ou seja, as tecnologias são frutos do conhecimento científico avançado, aplicado à produção e à cultura, de maneira a atender aos interesses das classes dominantes. Segundo Kawamura (1990), por serem dominantes, esses grupos se apropriam do saber historicamente acumulado, controlando sua sistematização, difusão e seu acesso.

Neste sentido, em relação à democratização do acesso aos benefícios das novas tecnologias, uma dentre as diversas preocupações reveladas por estudiosos da área (MARCUSE, 1967; FERKISS, 1972; FROMM, 1984; FRIGOTTO, 1992; LÉVY, 1993, 1999; PARENTE, 1993; SCHAFF, 1995; CASTELLS, 1999), fundamenta-se na constatação da exclusão como característica inerente ao sistema capitalista. Tal constatação norteia a necessidade de reflexão a respeito da intervenção da escola no processo de formação para o uso crítico das tecnologias, a fim de que não seja reproduzida as relações de dominação e exclusão impostas pelo sistema dominante.

Os atos e processos de informar e comunicar são inerentes a qualquer modalidade de educação e foram, durante séculos de educação formal, realizados somente por mediações de livros, quadro-negro e giz. Essa situação de estabilidade técnica do processo educacional foi alterada no último século com inovações tecnológicas no registro, organização, armazenamento e difusão das informações. O retroprojeto, transparências, mimeógrafo e a televisão foram alguns dos recursos tecnológicos vistos como auxiliares dos processos educacionais nas primeiras décadas do século XX em muitos países da América Latina, e reconhecidas como TICs em suas épocas.

A revolução dos microcomputadores nos anos 1980 e demais inovações tecnológicas nas comunicações alcançaram primeiro as universidades, e, algum tempo depois as escolas. A partir do final da década de 1990, com as possibilidades criadas pelos usos das TICs, consolidou-se no plano internacional uma agenda em torno da inclusão digital. A principal questão da época era como promover a democratização do acesso às tecnologias, permitindo a inserção da maior quantidade de pessoas na sociedade da informação (CASTELLS, 1999). Nesse contexto, os países da América Latina passaram a dispor, desde as últimas décadas do século XX e primeira do século XXI, de uma variedade de instrumentos e processos para acessar, recuperar, armazenar, produzir, compartilhar e apresentar informações por meios eletrônicos.

Já na primeira década dos anos 2000, distintos artefatos tecnológicos começaram a fazer parte da cultura, ganhando espaço nas práticas sociais e ressignificando as relações educativas, ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas escolas (ALMEIDA e SILVA, 2011, p. 3). Nesse contexto, a discussão sobre a inclusão digital passa também a considerar desigualdades quanto ao uso e a efetiva apropriação das TICs.

À essa discussão, acrescenta-se a difusão de tecnologias móveis projetadas para o uso da internet, e que vem provocando mudanças intensas e visíveis nos sentidos nos quais as pessoas atribuem às relações, à vida e ao saber. Esse fenômeno se apresenta como um elemento e uma consequência da chamada “cultura digital”, ou cibercultura<sup>18</sup> (BONILLA e PRETTO, 2011).

A cultura digital integra o conjunto de técnicas, práticas, atitudes e modos de pensar que se desenvolvem no ciberespaço (LÉVY, 1999), porém, ela surge não somente como consequência do desenvolvimento das TICs, mas também pela necessidade de comunicação e conexão entre os indivíduos. À medida que o contexto social muda e as tecnologias tornam-se mais desenvolvidas, as características comunicacionais dos indivíduos transformam-se. Desse modo a cultura é levada à mudança, uma vez que esta representa os costumes, crenças, hábitos, entre outros, de determinado grupo ou comunidade.

Investigar a escola na cultura digital significa considerá-la como uma unidade fundamental de formação do professor, estudante, família e contexto socio-comunitário, tendo em vista que o primeiro lugar que emerge a cultura digital é no contexto social e familiar. Nesse cenário, a escola cumpre um papel fundamental através do seu projeto pedagógico, de construir um currículo que contextualize de maneira crítica todos esses elementos contemporâneos.

No processo de incorporação das tecnologias na escola, deve-se aprender a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez do acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento. Para Mattos (2017, p. 273) e Kenski (2012, p. 75), a inclusão tecnológica de professores e alunos compreende uma forma de uso significativo e crítico dessas ferramentas dentro de uma sociedade do

---

<sup>18</sup> As expressões “cultura digital” e “cibercultura” serão utilizadas como sinônimos em todo o texto.

conhecimento que exige um indivíduo crítico, criativo, protagonista do seu processo de aprendizagem, e, com capacidade de trabalhar em grupo.

Esse indivíduo deverá ser atento e sensível às mudanças da sociedade, com uma visão transdisciplinar e com a capacidade de constante aprimoramento e discernimento de ideias e ações. Face ao exposto, têm-se um duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios. Dessa maneira, a escola do campo tem o desafio de retratar para a sua comunidade, a viabilidade de se construir uma nova perspectiva de vida a partir da inserção de novas tecnologias, objetivando a construção de um projeto sustentável, com desenvolvimento tecnológico e acesso informacional global.

Torna-se importante destacar ainda que, o acesso à internet e as tecnologias possibilitam para a comunidade do campo o desenvolvimento de sua própria identidade virtual. Para além de apenas receber conteúdos, os povos terão a oportunidade de produzirem conteúdos sobre as suas realidades. Deve-se levar em consideração que as tecnologias não existem apenas para que se tenha acesso à cultura urbana, mas sim, para permitir também o protagonismo dos povos camponeses dentro da cibercultura.

O uso e a apropriação das tecnologias nas escolas do campo deve ter também como objetivo formar o corpo docente das instituições. A formação inicial e continuada possibilitará aos professores a familiarização e inserção das tecnologias no dia a dia escolar, de maneira consciente e contextualizada. A exploração didática das TICs envolve a mobilização de saberes multidisciplinares dos educadores, que devem integrar variáveis pedagógicas e tecnológicas. Ou seja, não basta colocar os equipamentos nas salas de aula para que o ensino seja eficaz, é necessário planejar e analisar de que forma será promovida ativamente a integração das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, deve-se haver uma capacitação no aspecto tecnológico e de sua integração nas atividades curriculares.

O educador deve ter o entendimento de quando e como usar as TICs como ferramenta de estímulo da aprendizagem. Nessa direção, João Pedro da Ponte, ao relacionar as TICs e as atitudes do educador, observa que

toda a técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação. No caso das TIC, este processo envolve claramente duas facetas que seria um erro confundir: a tecnológica e a pedagógica. (PONTE, 2000, p. 64).

Portanto, as TICs não devem ser simplesmente um fenômeno informativo ou comunicativo orientado para a obtenção de informações, mas sim um instrumento de desenvolvimento cognitivo que permita a transformação da informação em conhecimento. Nessa direção, estudos como o de Oliveira (2013) discute a incorporação da cultura digital a partir do uso das TICs na Educação do Campo, e afirma que essas estão para além do fortalecimento da aprendizagem e da interação; uma vez que o uso das novas tecnologias podem fortalecer culturas, valores locais, regionais, além de dar visibilidade a uma Educação do Campo forjada pelos movimentos sociais e povos campesinos<sup>19</sup>.

É nessa perspectiva que o presente estudo doutoral enfatiza que o acesso aos recursos tecnológicos é condição necessária, mas não suficiente, para a melhoria da qualidade de vida dos povos campesinos. Mais do que acesso, é necessário compreender como essas tecnologias são geridas e usadas na sociedade, apropriando-se delas, não para se adequar ao sistema que as impõe, mas sim, para organizar-se em busca de um projeto de sociedade que se deseja (PRETTO, 2008). Para tanto, entendemos ser necessário a busca por maior acesso aos conhecimentos, de uma formação plena, contextualizada, para que as populações do campo tenham condições de reivindicarem a elaboração e efetivação de políticas públicas que reconheçam seus anseios.

Em se tratando de políticas públicas voltadas para a promoção das TICs, Bastos (2010) identifica como primeiras iniciativas, aquelas que se destinaram a introduzir computadores nas escolas – principalmente as urbanas. Na América Latina, conforme destacado no Quadro 1, as primeiras ações nessa direção foram desenvolvidas na Costa Rica (Programa Nacional de Informática Educativa) em 1988, no Chile (Red Enlaces) em 1992, e no Brasil (ProInfo) em 1997. Seguindo a tendência, e motivados pelo impulso que a Internet mostrava ter nos países desenvolvidos, em meados da década de 1990, grande parte dos países da América Latina lançaram programas ou iniciativas de promoção das TICs nas escolas.

Essas iniciativas visavam melhorar a qualidade da educação por meio da criação de ambientes de aprendizagem com alta densidade tecnológica – incluindo o

---

<sup>19</sup> No contexto das EFAs, destaca-se a iniciativa do projeto “histórias digitais” desenvolvido pela AIMFR em níveis nacional e internacional, em parceria com DISOP (Instituto Belgo-Brasileiro de Cooperação para o Desenvolvimento Social) e a ONG Belga *Comundos*. O objetivo deste projeto está no desenvolvimento de histórias digitais pelos estudantes, retratando e valorizando os seus contextos de vida.

uso de software multimídia e computadores em redes –, que estimulassem a criatividade, o pensamento lógico e a capacidade de resolver problemas. No final da década de 1990, a Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED), uma iniciativa colaborativa envolvendo Brasil, Peru e Venezuela, buscou explorar as potencialidades do desenvolvimento de softwares educativos pelas universidades da região, na busca pela elaboração de uma base de dados de objetos educacionais. A iniciativa resultou em um Banco Internacional de Objetos Educacionais<sup>20</sup>, disponibilizado no portal do Ministério da Educação do Brasil.

**Quadro 1.** Programas ou Iniciativas públicas de promoção das TICs na América Latina.

PAÍS	PROGRAMA/INICIATIVA	ANO
Argentina	EducAr	1990
	Um Laptop por Niño	2007
	Argentina Conectada	2010
Brasil	Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)	1997
	UCA – Um Computador por Aluno	2007
	Programa Banda Larga na Escola (PBLE)	2008
Chile	Red Enlaces	1992
	Portal Novasur	2009
Uruguai	Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal)	2007
América Latina	Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED (Brasil, Peru e Venezuela)	1999
	Rede Latino-americanas de Portais Educativos – RELPE (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela)	2004

**Fonte:** Adaptado de Bastos (2010, p. 28)

No que tange ao acesso às TICs na Educação do Campo brasileiro, a principal política pública de fomento é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). O programa é composto por quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional, e infraestrutura física e tecnológica. Como parte do objetivo geral de superar a defasagem de acesso à educação escolar pelas

<sup>20</sup> Disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

populações do campo, o item 4 do Decreto Federal nº 7.352, traz como meta contribuir para a:

inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, a conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (BRASIL, 2010).

Tais ações foram ratificadas pela Portaria nº. 68, de 9 de novembro de 2012, que dispõe sobre a integração das escolas do campo ao ProInfo, por meio do PRONACAMPO, e pela Portaria nº. 86, de 1º de fevereiro de 2013<sup>21</sup>.

No entanto, ainda que nos últimos anos as iniciativas de uso das TICs na educação tenham se manifestado dentro das políticas públicas de diferentes países e que diversos programas e projetos tenham sido executados, as análises dos impactos do uso pedagógico dessas tecnologias nas escolas evidenciam resultados que ainda necessitam de maiores aprofundamentos analíticos. Almeida e Silva (2011) indicam que a presença das TICs nas escolas por si só não tem sido garantia de resultados satisfatórios na melhoria da aprendizagem e no desenvolvimento do currículo e, muitas vezes o uso das TICs se restringe a atividades pontuais sem uma real integração ao currículo.

A partir do reconhecimento da relevância das políticas públicas de promoção das TICs e de elaborações de estratégias formativas que integrem tecnologias e currículo, outro elemento de grande importância tem sido a construção de indicadores de medições referente à presença das TICs nos ambientes educacionais, a fim de oferecer parâmetros para a criação de novas políticas e correções dos projetos em curso. Visando atender esse objetivo, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br<sup>22</sup>), tem produzido estatísticas com sólidos fundamentos técnicos em parceria com o Instituto de Estatística da Unesco (UIS), visando a produção de um guia prático para a medição da adoção das TICs em escolas, a fim de produzir dados comparáveis nos âmbitos regional e global.

Produto desse trabalho, o “Marco Metodológico para a Medição do Acesso e Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação” (CGI.br e UIS, 2016), define um modelo conceitual de dimensões e indicadores para a construção de

---

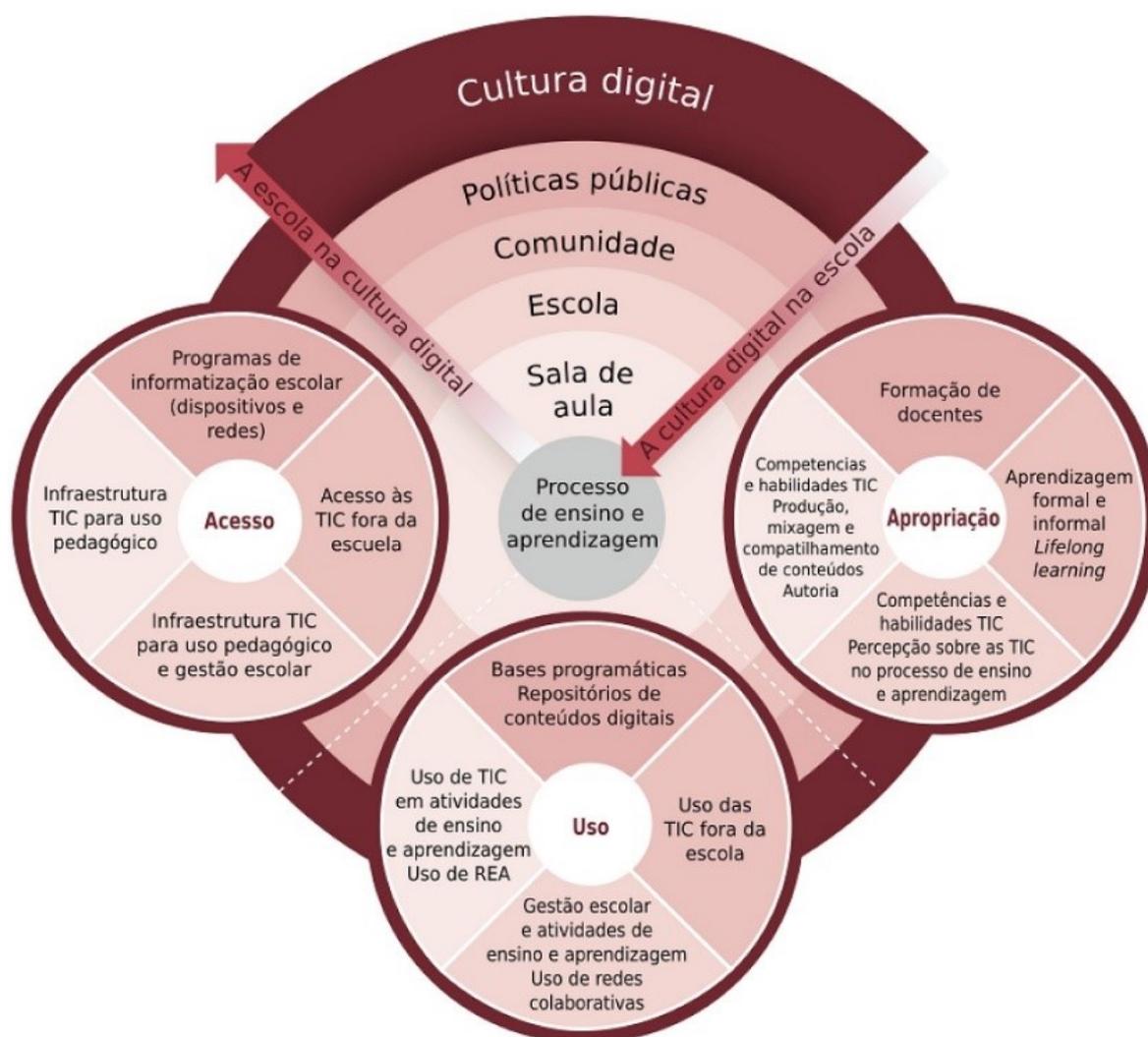
<sup>21</sup> Para maiores detalhes com relação à política públicas de Inovação e Tecnologia no Brasil, consultar (CGI.br, 2017b, p.34)

<sup>22</sup> Classificado como centro regional de categoria II da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco.

pesquisas envolvendo as TICs em contextos educacionais aplicável em toda a América Latina, conforme Figura 1.

O modelo conceitual proposto busca analisar o potencial das TICs em articular a escola com a sociedade, integrada com distintos espaços físicos e virtuais que trabalham com o conhecimento. Criando assim, contextos de aprendizagem híbridos, que propiciam desenvolver uma educação dialógica, contextualizada e construtiva, a partir de uma relação crítica e criativa com as tecnologias digitais (ALMEIDA e VALENTE, 2014), tendo em vista o desenvolvimento, a reflexão, a intencionalidade, a ética e a criatividade do ser humano.

**Figura 1.** Modelo conceitual de dimensões e indicadores da Cultura Digital



**Fonte:** CGI.br e UIS (2016, p. 17).

Considerando os distintos espaços que circulam a cultura digital, CGI.br e UIS (2016) destacam que a sala de aula é compreendida como o espaço onde as políticas públicas, o currículo, as ideias e relações sociais convertem-se em ações e onde

ocorrem as principais interações entre os atores, especialmente no que diz respeito à relação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Por sua vez, a escola está inserida em uma comunidade da qual recebe influência e na qual atua como propulsora de conhecimento e informação. A comunidade também é um espaço contemplado no escopo de investigação do modelo conceitual. O mesmo ocorre com o espaço político, que, por meio da formulação de diretrizes curriculares e políticas públicas de acesso e uso das tecnologias, pode alterar a posição da escola frente à cultura digital (CGI.br e UIS, 2016).

Segundo CGI.br e UIS (2016, p. 16), considerando tais espaços e seus atores, o “Marco Metodológico para a Medição do Acesso e Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação” busca a compreensão de três dimensões de análise a respeito da cultura digital (ou cibercultura): **acesso, uso e apropriação**. Em cada espaço, assim como na interação entre os atores, estas dimensões desdobram-se em indicadores específicos.

A dimensão do acesso compreende os meios de disponibilização das TICs para o desenvolvimento de projetos tanto dentro quanto fora da escola, como o uso de tecnologias móveis para criação de ambientes de aprendizagem. Também são abordados os aspectos das políticas públicas que possibilitam a oferta e o uso de TICs.

A dimensão do uso se refere à forma como os atores da escola, professores e alunos em especial, utilizam as TICs para se informar, produzir conhecimento e criar ou aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem. Já a dimensão de apropriação envolve a produção, a mixagem e a difusão do conhecimento e ações culturais a partir do desenvolvimento de competências.

Servindo de base para a elaboração do Marco Referencial Metodológico para a Medição do Acesso e Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, a pesquisa TIC Educação<sup>23</sup> coleta desde 2010, dados junto à comunidade escolar com o objetivo de mapear o acesso e uso das tecnologias nos espaços de aprendizagem. Essa produção de dados visa principalmente fornecer evidências que possam tanto orientar a elaboração de políticas públicas quanto auxiliar no

---

<sup>23</sup> O projeto TIC Educação conta com o importante apoio institucional do MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), assim como do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Unesco no Brasil.

monitoramento da efetividade de sua implementação nos diversos contextos educacionais<sup>24</sup>.

No que tange a questão de indicadores e estatísticas oficiais quanto à presença das TICs na Educação do Campo<sup>25</sup>, um grande avanço foi a inclusão das escolas localizadas em áreas rurais, a partir do ano de 2016, nas pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) sobre o uso das TICs na educação (CGI.br, 2017b). Na edição de 2016<sup>26</sup>, foi produzido um estudo piloto com 602 escolas que buscou coletar indicadores sobre a infraestrutura e o uso de TICs em escolas localizadas nas áreas rurais, tendo como base referencial o Marco Metodológico (CGI.br e UIS, 2016). Os dados coletados foram um primeiro passo para mapear a influência das políticas públicas na questão do acesso, uso e apropriação das TICs nas escolas do campo.

Segundo dados desse estudo<sup>27</sup> (CGI.br, 2017b, p. 113 - 121), a maioria das instituições citam o ProInfo (22%) e o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) (20%) como as principais políticas públicas das quais participam. Quanto à infraestrutura, 69% possuem ao menos um tipo de computador (de mesa, portátil ou tablet). A pesquisa ainda revelou que os indicadores referentes à formação dos professores demonstram ser uma das carências<sup>28</sup> das escolas do campo para a integração das tecnologias às práticas de ensino e aprendizagem, uma vez que 84% das escolas não haviam realizado programas de formação para uso de computador e Internet em atividades pedagógicas nos 12 meses anteriores à pesquisa.

Entre os motivos para não utilizar a Internet, destacam-se a falta de estrutura de acesso na região onde a escola está localizada (16%) e o alto custo de conexão (10%). Na pesquisa TIC Domicílios 2016 (CGI.br, 2017a), 60% dos domicílios de áreas rurais sem acesso à Internet também citaram o preço como motivo para o não uso da

---

<sup>24</sup> Em consonância com tais objetivos, a pesquisa TIC Educação foi uma das referências que subsidiaram as discussões para a elaboração em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC). O PIEC é uma política pública nacional de integração das tecnologias ao currículo das instituições de Educação Básica.

<sup>25</sup> No cenário educacional argentino, Tedesco (2008) apresenta um estudo com dados sobre a presença das TICs na Educação do Campo da Argentina, porém os dados possuem pouca profundidade de análise, e não foi possível obter acesso aos microdados citados no trabalho a partir das referências informadas.

<sup>26</sup> Nas edições seguintes do TIC Educação, as escolas localizadas na zona rural passaram a serem analisadas em escala representativa.

<sup>27</sup> Nesta seção serão apresentados alguns dados resumidos da pesquisa TIC Educação 2016. Os dados completos estão disponibilizados em (CGI.br, 2017b, p. 113 – 121).

<sup>28</sup> Reforça-se a posição de que tais indicadores não podem ser analisados de maneira descontextualizada. Isso reforça as inquietações e objetivos da presente tese doutoral.

rede e 47% a falta de disponibilidade de Internet na região. Os dados de ambas as pesquisas sinalizam dois dos principais desafios a serem vencidos pelas políticas públicas para ampliar a inclusão digital<sup>29</sup> das populações do campo, de forma consistente e contínua: investimentos nos âmbitos da infraestrutura, produção e disponibilização de recursos educacionais; e, formação de educadores para o desenvolvimento de competências quanto ao uso das TICs.

Em consonância com essa linha de pensamento, Belusso e Pontarolo (2017) ressaltam o papel desempenhado pelas tecnologias para fortalecer as relações sociais, as trocas e os conhecimentos da população do campo, proporcionados pela experiência com os meios digitais. Assim, segundo os autores, a falta de acesso às tecnologias de informação e comunicação nas escolas rurais dificulta a comunicação dos estabelecimentos com os órgãos competentes de educação e com a sociedade, mas, acima de tudo, também impossibilita a disseminação dos produtos culturais e educacionais promovidos pela comunidade escolar, bem como das estratégias utilizadas para fortalecer o seu território.

Os dados apresentados nas pesquisas reforçam o que diversos autores (KENSKI, 2012; LÉVY, 1999; MORAN, 2006; VALENTE, 1999) afirmam sobre a importância das TICs no processo de ensino-aprendizagem, destacando que o seu uso deve proporcionar novas oportunidades de atuação pedagógica e formação de um indivíduo preparado para as demandas da sociedade contemporânea. É preciso que as TICs sejam utilizadas de maneira que todas as suas potencialidades sejam exploradas e que não sejam utilizadas apenas como instrumento de apoio pedagógico, sem as devidas contextualizações críticas.

Portanto, entendemos que o desenvolvimento de uma formação de educadores que trabalhe o pensamento crítico-filosófico quanto ao uso das tecnologias, integrado a um processo de letramento e alfabetização tecnológico, se fazem necessários para a consolidação quanto ao uso das TICs nas práticas dos educadores do campo. Nessa direção, na busca pela fundamentação das presentes afirmações, destacamos

---

<sup>29</sup> Segundo Bonilla e Pretto (2011, p.31), a noção de “exclusão digital” que tem como resposta a “inclusão digital” nas pautas obrigatórias dos governos é “tão problemática e inconsistente teoricamente como a de exclusão social”. Para os autores, os indivíduos que nunca tiveram acesso às TICs “não poderiam ser considerados excluídos digitais, pois ainda não tiveram reconhecido o direito de acesso às mesmas; estão esquecidos, à margem dos processos de inserção dessas tecnologias na sociedade” (p.33). Para os autores, o termo “inclusão digital” deve ser problematizado a partir da importância da articulação entre as ações de inclusão digital e as “questões educacionais e culturais, e com a promoção da participação política do cidadão” (p.33).

estudos que se propuseram a refletir sobre a formação de educadores a partir das perspectivas elencadas.

Na dissertação de Santos (2016), buscou-se investigar como que o letramento digital dentro do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (LECAMPO/UFMG) repercutiu nas práticas educativas dos seus estudantes, quando esses exercem suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, foi observado que o letramento digital trouxe além da formação técnica, uma formação de dimensão social e crítica. Tal formação fez com que os licenciandos percebessem a possibilidades de crescimento tanto individual quanto, conseqüentemente, do movimento social ao qual estão integrados, fortalecendo ainda, o entendimento quanto ao seu pertencimento como sujeitos sociais capazes de transformar a realidade em que vivem, a partir da apropriação das tecnologias. Resultados na mesma direção foram encontrados nas teses de Martins-Augusto (2014), Ferreira (2014) e Castro (2015).

Em relação aos dois últimos trabalhos referenciados, esses utilizaram de forma compartilhada, porém com focalizações distintas, o mesmo objeto de pesquisa – formando uma pesquisa de caráter longitudinal. Ferreira (2014) discutiu o formato e a elaboração de uma formação em “Comunicação e Tecnologias da Informação” na direção da ampliação das perspectivas críticas dos estudantes da licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Na sequência, Castro (2015), a partir da formação proposta em Ferreira (2014), desenvolveu a tese: “Formação de educadores do campo e tecnologias digitais: relações e desafios na licenciatura em Educação do Campo da UnB”, onde a autora verificou que a partir do acesso e a apropriação das Tecnologias Digitais no processo de formação de educadores do campo, houve uma mudança na capacidade de articulação dos conhecimentos práticos sobre o uso de computador e Internet. Tais mudanças envolveram principalmente, a articulação com as dimensões econômicas, políticas, culturais e cognitivas; individuais e coletivas – numa relação crítica.

Tais mudanças observadas corroboram nas proposições de uma formação docente a partir de uma perspectiva transformadora/emancipadora, que se mantenha em diálogo com as práticas pedagógicas das escolas do campo – inseridas em um projeto de Educação do Campo.

Já em se tratando da relação de integração entre contexto e incorporações tecnológicas nas práticas educativas, encontramos na tese de Souza (2011), uma

discussão sobre os limites e as contradições de se fazer uso da Pedagogia da Alternância, enquanto uma complementaridade para uma EaD emancipadora voltada para a Educação do Campo. O trabalho de Souza (2011) exemplifica a discussão ora desenvolvida, quanto à dialética entre contexto e adoção dos avanços tecnológicos. Nesse sentido, a autora apresenta a seguinte síntese sobre as suas análises:

Os resultados apontaram que, contradições podem advir de **limitadores** como a pedagogia, as TIC, a escassez de políticas públicas, mas no plano de fundo estão os **interesses do sistema de produção vigente**, os donos do capital, de lançar mão de qualquer meio em prol da sua condição de opressor, e contra o que possa ameaçar o seu *status quo*.

[...]Verificou-se que as **contradições** podem ser reveladas, não importa se os atos educativos sejam mediados pelas TIC, se a relação esteja diferida no tempo, mas, o quanto ela é problematizadora, tornando possível se alcançar um novo tipo de sociedade tecnológica que pode dar suporte a um grande número de valores, entre eles, a democracia, concluindo-se que **democratizar as tecnologias** para a educação é lutar por melhores políticas públicas, buscar **melhores desenhos de EaD**, diferentes daqueles que se prestam ao sistema técnico-capitalista de uma educação para os economicamente excluídos, desconsiderando que a **tecnologia é um fenômeno de dois lados**, onde estão operador e objeto, ambos, seres humanos, sendo possível, pois, o diálogo democrático na roça (SOUZA, 2011, p. 15).

Ou seja, apesar da EaD apresentar desenhos tecnológicos que resultem em avanços ao contexto campesino, a atual configuração hegemônica exerce uma pressão para a não focalização de tais dimensões, tornando tal debate inviável ou invisível. Todavia, propositivamente, Souza (2011) encontra nos conceitos na TCT de Andrew Feenberg<sup>30</sup>, uma indicação de ações a serem desenvolvidas no sentido de se disputar o domínio tecnológico do EaD, de maneira que seja inserido no desenho técnico desse tipo de modalidade de ensino, elementos em diálogo com o contexto formativo campesino<sup>31</sup>.

Para tanto, precisamos entender a tecnologia como um dinâmico processo de construção social em que valores, convicções e pressões político-econômicas-sociais dialogam na tentativa de consolidação de interesses vários. Dentro desse entendimento, os artefatos tecnológicos e as respostas científico-tecnológicas expressam e carregam significados resultantes desse dinâmico processo de afirmação dos mesmos interesses.

---

<sup>30</sup> Apresentada na seção 1.3.

<sup>31</sup> Dentro dessa temática, cito o trabalho de Araújo e Souza (2016), que discute uma nova forma de desenho técnico para o uso de uma ferramenta do EaD.

Dessa maneira, a tecnologia pode ser entendida como elemento social e carrega em si implicações emancipadoras, o que significa afirmar que os interesses político-sociais e os valores culturais influenciam a concretização dos princípios técnicos. E, se a hierarquia social autoritária/hegemônica é uma dimensão impositiva do progresso técnico, “(...) deve haver um modo alternativo de racionalizar a sociedade que leve à democracia em lugar de formas centralizadas de controle” (Feenberg, 2010, p. 71).

Nessa direção, quanto à importância de se problematizar o formato e a ideologia das propostas de inserção de tecnologias nas escolas do campo, Munarim (2014) ao desenvolver a sua tese: “As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades”, apresenta uma discussão sobre a necessidade de se buscar apropriações tecnológicas que permitam espaços de comunicação e criação de redes na direção do fortalecimento das reivindicações dos povos do campo.

Um exemplo de ação na direção do fortalecimento das reivindicações dos povos camponeses a partir da apropriação de novos territórios digitais é encontrado na tese “Ciberdemocracia e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: práticas comunicacionais no terreno da esfera pública virtual”, de Tejera (2012). A autora analisou a inserção do movimento social dentro do que é descrito na pesquisa como sendo a “esfera pública virtual”. Nesse trabalho, são apresentadas observações que dialogam com Lago e Marotias (2006), no sentido de que as ações dos movimentos sociais no contexto da Ciberdemocracia são capazes de dar vazão a uma multiplicidade de vozes que, habitualmente, não encontram condições de expressão na esfera pública presencial, mas que muitas vezes alcançam, através da atuação no ciberespaço, uma intersecção entre os dois espaços – presencial e virtual. Tal desenho argumentativo se alinha com a exposição de Antunes-Rocha, Martins e Martins (2014, p. 124):

A luta dos Movimentos Sociais pela democratização do acesso ao conhecimento, às ciências, às tecnologias tem importância estratégica na formação dos sujeitos capazes de construir alternativas para um projeto mais justo e sensato de desenvolvimento de campo e de país. Mas esta luta é, pela sua própria natureza, também uma crítica à absolutização de algumas formas de conhecimento e de ciência ou à desvinculação da materialidade e das contradições de sua construção histórico-social.

Portanto, a partir das análises e reflexões desenvolvidas no presente capítulo, compartilhamos o entendimento de que o meio rural não pode ser visto como um local distante e atrasado pelos que vivem no meio urbano, mas sim, reconhecido como um

ícone de diversidade que está em constante desenvolvimento. Observa-se ainda que a difusão das TICs, especialmente da internet, tornou-se uma necessidade para o meio rural, tanto quanto já era para o urbano, tendo em vista atender à demanda por conhecimento e informações constantemente atualizadas.

Nesse sentido, é essencial que as informações disponíveis levem em consideração os saberes locais, e que os povos camponeses não sejam reconhecidos somente como receptores, mas também como parte atuante; atores essenciais que devem integrar a Sociedade da Informação.

### **1.3 Teoria Crítica da Tecnologia: aspectos filosóficos sobre o objeto pesquisado**

Ao discutirmos a presença e uso das TICs nas práticas educativas<sup>32</sup> dos educadores das EFAs, buscamos, a partir do diálogo com o campo da filosofia da tecnologia – em particular pela abordagem da Teoria Crítica da Tecnologia, desenvolver um entendimento sobre a relação entre o objeto e o contexto da pesquisa.

Cupani (2004, p. 493) afirma que a filosofia da tecnologia permite que se consolidem pensamentos sobre o que é técnica, tecnologia e sobre como elas influenciam a vida em sociedade e podem alterar a relação do ser humano com o sistema de produção vigente, reconhecendo a tecnologia como dimensão da vida humana, e não apenas como um evento histórico. Nessa direção, após estudos bibliográficos sobre as perspectivas de investigação da tecnologia na dimensão filosófica, e em função das aproximações epistemológicas com a presente pesquisa, optamos por seguir nossa fundamentação filosófica sobre a tecnologia a partir da perspectiva da Teoria Crítica da Tecnologia (TCT), proposta por Andrew Feenberg.

A tecnologia, concorda Feenberg (2002), é um fenômeno que constitui a estrutura material da Modernidade. Mas a tecnologia, no argumento do autor, não é um instrumento neutro, pois ela encarna valores antidemocráticos provenientes da sua vinculação com o capitalismo. Os valores e interesses das classes dominantes estão inscritos no próprio desenho dos procedimentos e dispositivos, bem como nas decisões que os originam e os mantêm (CUPANI, 2004).

---

<sup>32</sup> Conforme detalhamentos no capítulo 2, as práticas educativas das EFAs são pautadas pelos princípios da Pedagogia da Alternância, que possui um conjunto de práticas educativas guiadas por métodos pedagógicos historicamente desenvolvidos e comprometidos com a transformação da realidade social de seus educandos, a partir de um projeto de escola articulado a um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipadora.

Por outro lado, a tecnologia não constitui uma entidade autônoma, nem um destino de caminho único e incontornável. Ela é, antes, “um processo ambivalente de desenvolvimento, suspenso entre diferentes possibilidades”, e “um cenário de luta” (Feenberg, 2002, p. 15). Para Feenberg (2002), a tecnologia está inserida no universo sociocultural, e há de se questionar quais são as possibilidades que os seres humanos possuem de intervir nesse universo.

Nesse sentido, o autor busca propor a construção de uma abordagem alternativa para explicar os fenômenos tecnológicos, que se distancie de uma perspectiva determinista e essencialista de compreender os processos de desenvolvimento e apropriação das tecnologias. Suas teses básicas são:

1. O desenvolvimento tecnológico está predeterminado tanto por critérios técnicos quanto sociais de progresso, podendo, por conseguinte, bifurcar-se em qualquer uma de diversas direções, conforme a hegemonia que prevalecer.
2. Enquanto as instituições sociais se adaptam ao desenvolvimento tecnológico, o processo de adaptação é recíproco, e a tecnologia muda em resposta às condições em que se encontra tanto quanto ela a influencia. (FEENBERG, 2002, p. 143)

Nessa direção, segundo as análises de Feenberg (1991, 2001, 2002), todas as teorias contemporâneas sobre as tecnologias podem ser diferenciadas conforme a natureza do conhecimento tecnológico, podendo ser descritas pelas respostas de duas questões básicas:

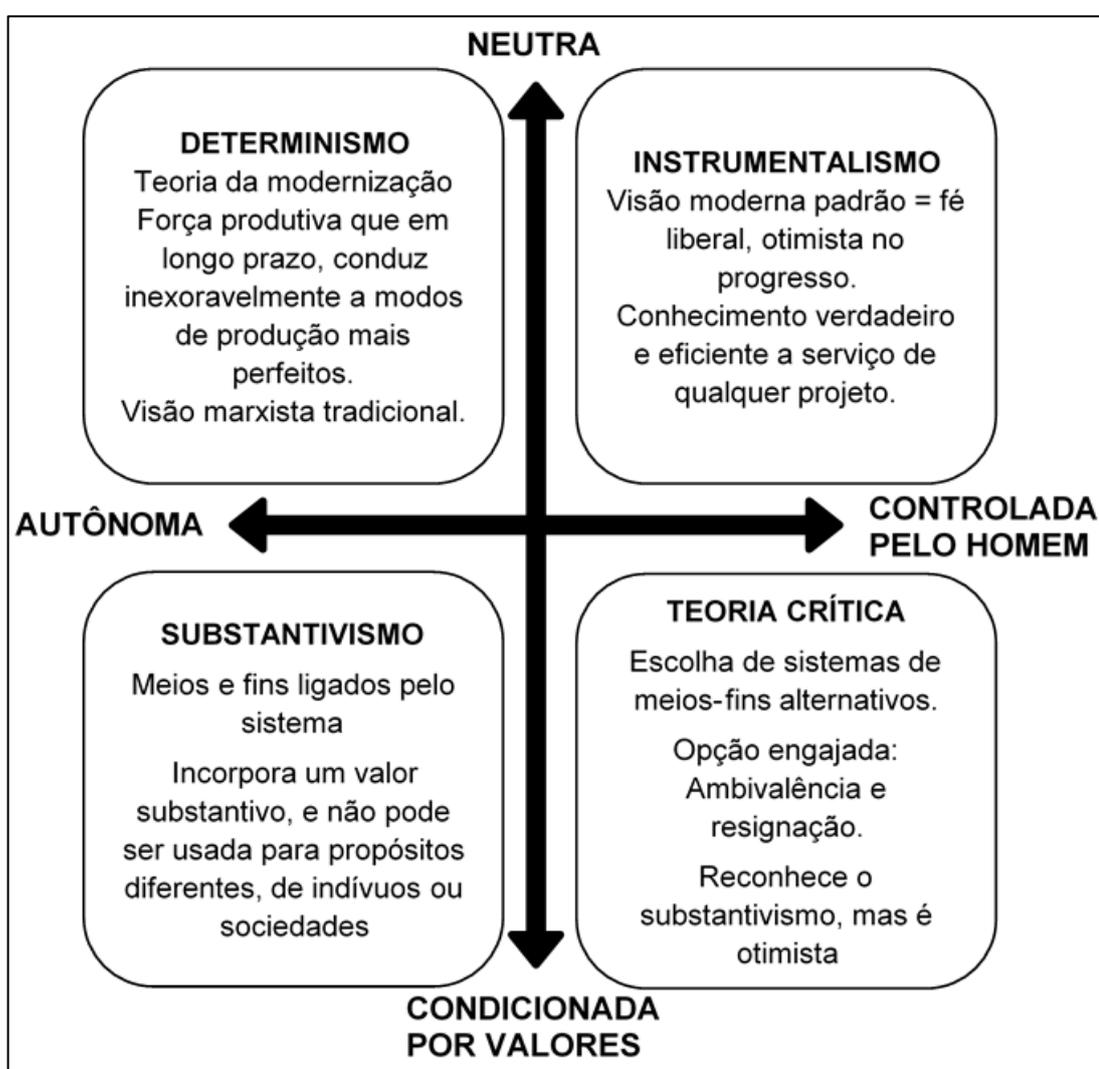
- a) A tecnologia é neutra ou carregada de valores?
- b) Pode o impacto da tecnologia ser humanamente controlado ou ela opera de acordo com sua própria lógica autônoma?

A fim de situar o conjunto de aspectos constitutivos da TCT, tomaremos por base as perspectivas contemporâneas da filosofia da tecnologia, a partir da obra Dagnino, Brandão e Novaes (2004) – reproduzida na Figura 2, que discute tais perspectivas a partir de duas questões fundamentais: a neutralidade e o determinismo.

Na figura a seguir, o eixo vertical – da neutralidade – representa no extremo superior, a percepção que considera a tecnologia como neutra, ou seja, livre de valores ou interesses econômicos, políticos, sociais ou morais. No extremo inferior, considera-se a tecnologia como condicionada por valores, sendo esses socialmente específicos, ou seja, a tecnologia não proporciona apenas um único modo de vida, mas aponta para vários estilos possíveis.

Por sua vez, no eixo horizontal – do determinismo – representa-se, no extremo esquerdo, a percepção que considera a tecnologia como autônoma e, no direito, a que a entende como controlada pelo homem. Considera-se uma tecnologia como autônoma no sentido de que a invenção e o seu desenvolvimento têm suas próprias leis imanentes, as quais os seres humanos simplesmente seguem ao interagirem nesse domínio técnico. Por outro lado, a tecnologia pode ser humanamente controlável quando se pode determinar o próximo passo de evolução conforme intenções humanas.

**Figura 2.** Quatro visões sobre a tecnologia



**Fonte:** Dagnino, Brandão e Novaes (2004, p. 48)

A partir da interseção dos eixos, têm-se quatro perspectivas da filosofia da tecnologia, sendo o primeiro associado ao **instrumentalismo**. Essa visão combina as percepções do controle humano da tecnologia e da neutralidade de valores. É uma

visão moderna padrão, que concebe a tecnologia como uma ferramenta utilizada para o desenvolvimento das necessidades cotidianas. A visão instrumentalista concebe a tecnologia como submissa a valores estabelecidos em outras esferas sociais, como por exemplo, a política ou a cultura (FEENBERG, 2002). Por isso, é vista como um instrumento, uma ferramenta neutra, sem conteúdo de valor intrínseco (ITURRI, 2002). Uma visão instrumentalista no campo da educação tende a conceber como positiva toda a inovação tecnológica, independente dos contextos de aplicação.

A segunda visão é a do **determinismo**, que combina autonomia e neutralidade. É a visão marxista tradicional segundo a qual o avanço tecnológico é a força motriz da história (DAGNINO, BRANDÃO E NOVAES, 2004). Nessa visão, acredita-se que a tecnologia não é controlada humanamente, mas sim, o contrário, ou seja, a tecnologia molda a sociedade às exigências de eficiência e progresso. Nessa direção, Feenberg (2010, p. 59) afirma que:

Os deterministas tecnológicos usualmente argumentam que a tecnologia emprega o avanço do conhecimento do mundo natural para satisfazer características universais da natureza humana, tais como as necessidades e faculdades básicas. Cada descoberta que vale a pena diz respeito a algum aspecto de nossa natureza, preenche uma necessidade básica ou estende nossas faculdades. Comida e abrigo são necessidades desse tipo e motivam alguns avanços. As tecnologias como o automóvel estendem nossos pés enquanto os computadores estendem nossa inteligência. A tecnologia enraíza-se por um lado no conhecimento da natureza e por outro nas características genéricas da espécie humana. Não depende de nós adaptar a tecnologia a nossos caprichos, mas, pelo contrário, nós devemos adaptarmo-nos à tecnologia como expressão mais significativa de nossa humanidade.

Segundo Feenberg (2002), as teorias deterministas levaram à visão essencialista da tecnologia, tanto para o viés positivo – na qual a tecnologia é caracterizada positivamente como uma força de eficiência, racionalidade e progresso; como para o negativo – concebendo-as como uma força de dominação e totalitarismo (ITURRI, 2002).

A terceira visão é a do **substantivismo**, que entende a tecnologia como dotada de autonomia e portadora de valores. Feenberg (2010, p. 59-60) explica que:

Um valor substantivo, [...] envolve um compromisso com uma concepção específica de uma vida boa. Se a tecnologia incorpora um valor substantivo, não é meramente instrumental e não pode ser usada segundo diferentes propósitos de indivíduos ou sociedades com ideias diferentes do bem. Quando você escolhe usar uma tecnologia, você não está apenas assumindo um modo de vida mais eficiente, mas escolhendo um estilo de vida diferente. A tecnologia não é assim simplesmente instrumental para qualquer valor que você possui.

Nesse sentido, a teoria substantiva desenvolve uma visão crítica quanto à autonomia da tecnologia, vendo nessa característica uma ameaça. Pois, uma vez difundida, a tecnologia se torna imperialista, controlando um após o outro, cada domínio da vida social que não faça parte do domínio na qual a tecnologia tenha sido projetada. A visão substantivista compreende que a tecnologia é projetada a partir de intencionalidades, porém não reconhece que tais tecnologias podem ser modificadas pelo homem, a fim de atender outros domínios.

Por fim, a **teoria crítica da tecnologia (TCT)** reconhece as consequências negativas do desenvolvimento tecnológico ressaltadas pelo substantivismo, mas sustenta a postura de que é possível realizar ajustes ou propor tecnologias alternativas para atender os diversos domínios. Feenberg (2010, p. 62) afirma que “o problema não está na tecnologia como tal, senão em nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela”.

Segundo essa visão teórica, é possível controlar o avanço e finalidades das tecnologias, a partir de um processo mais democrático de acesso ao desenvolvimento tecnológico. Feenberg (2001) defende que a tecnologia é ambivalente, o que quer dizer que não há uma única relação entre o avanço tecnológico e a distribuição social do poder. A **ambivalência da tecnologia** tem dois princípios, conforme descreve Feenberg (2001, p. 76):

a) conservação da hierarquia, que enfatiza que a hierarquia social pode ser preservada e reproduzida quando uma determinada tecnologia é introduzida. Esse princípio explica a continuidade do poder nas sociedades capitalistas, o que foi possível, segundo a análise de Feenberg, graças a estratégias tecnocráticas de modernização, apesar das enormes transformações tecnológicas; e

b) racionalização democrática – que significa dizer que determinada tecnologia também pode ser utilizada com a finalidade de desestruturar a hierarquia social existente ou forçá-la a visualizar necessidades que se tem ignorado. Um exemplo de destaque é o uso da internet e redes sociais.

Acredita-se em síntese, que o conceito de ambivalência da tecnologia – que significa dizer que a tecnologia está disponível a desenvolvimentos alternativos com diferentes consequências sociais, permite articular tecnologia e educação sem comprometer, evidentemente, o caráter emancipatório dessa última.

Silva (2007, p. 130-131) afirma que essa alternativa de compreensão do desenvolvimento tecnológico permite situar melhor a tecnologia como uma dimensão da vida humana, e que, no caso da educação, torna-se fundamental. Nesse sentido, é possível afirmar que a valorização da tecnologia deve ser realizada de forma

contextualizada e crítica. Castells (1999) afirma que as TICs não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Esse desenvolvimento se dá, pois, na sociedade.

O campo da tecnologia educacional é um espaço de intensos conflitos e escolhas. Ao adotarem (ou não) as TICs em suas práticas de ensino, os educadores não estão fazendo apenas escolhas técnicas, mas, assumindo posturas ideológicas e políticas. Ressaltando a perspectiva da ambivalência da tecnologia de Feenberg, Silva (2006) apresenta uma discussão sobre esse conceito, visando analisar o processo de apropriação das tecnologias no campo educacional.

Atrelado ao conceito de ambivalência, Feenberg (1991) propõe o princípio da **Racionalização Democrática**<sup>33</sup>, no qual afirma que a tecnologia também pode ser utilizada para confrontar numa perspectiva contra-hegemônica, a hierarquia social existente; ou forçá-la a visualizar necessidades que têm ignorado. Tal princípio dentro do campo educacional, torna-se fundamental para confrontar a noção de instrumentalidade pura.

Portanto, entendemos que as contribuições da TCT proposta por Feenberg se fazem no sentido de construir uma perspectiva filosófica que amplie a compreensão sobre as formas de apropriação da tecnologia nos diversos contextos socioterritoriais, possibilitando o entendimento da tecnologia como um campo em disputa, onde a educação possa contribuir para que as pessoas estejam atentas a questionar o modelo tecnológico e, ao mesmo tempo, possam incorporar os seus interesses nos próprios mecanismos tecnológicos.

---

<sup>33</sup> Tal princípio serviu de inspiração para a elaboração do conceito de ciberterritorialidade desenvolvido ao longo do presente estudo.

## **CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DAS EFAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARADIGMAS EDUCACIONAIS EM CONSTRUÇÃO.**

Este capítulo tem por objetivo compreender a abrangência da formação em Alternância das EFAs a partir de uma análise histórica da sua origem e princípios, de maneira a contextualizar a prática dos seus educadores na direção de compreender as suas representações sociais sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas suas práticas educativas. Para tanto, faz-se necessário além da compreensão da estrutura filosófica de uma EFA, o entendimento sobre os princípios da Educação do Campo que permeiam as práticas desenvolvidas nos diversos contextos campestres. A partir de tal compreensão, busca-se ampliar o entendimento sobre os elementos que compõe o contexto da presente pesquisa.

Para alcançarmos tal objetivo, propomo-nos na seção 2.1, apresentar<sup>34</sup> a história da formação em Alternância das EFAs, destacando os seus princípios e sistematizações pedagógicas que constituíram o que se define na atualidade por Pedagogia da Alternância (P.A.) das EFAs. Assim, apresentamos a sua expansão da França para demais países, sendo descrito na seção 2.2 a história da expansão da P.A. da Itália para o Brasil, enquanto que em 2.3 descrevemos a expansão para a Argentina.

Na seção 2.4 será apresentado um estudo sobre o paradigma da Educação do Campo, destacando a sua origem, princípios e a sua relação com a Pedagogia da Alternância praticada nas EFAs. Por fim, desenvolvemos na seção 2.5 uma discussão sobre territorialidade e ciberterritorialidade pautadas nos princípios da Educação do Campo.

### **2.1 A Origem das EFAs**

A história das *Maisons Familiales Rurales* (MFR), denominação original Francesa da primeira EFA, teve início numa pequena comunidade chamada *Sérignac-Péboudou*, em *Lot-et-Garonne*, no sudoeste Francês, em 1935, a partir de uma experiência formativa em Alternância que durou dois anos até a criação efetiva da primeira MFR no ano de 1937 em *Lauzun*, também pertencente ao departamento de

---

<sup>34</sup> Faremos uma apresentação de forma passageira, tendo em vista que outros autores já o fizeram com grande precisão e maior profundidade. Mencionamos, como referência, os trabalhos de Nosella (2012), Begnami (2003), Caliarì (2013), Telau (2015), Silva (2003), García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) e Zamberlan (2004).

*Lot-et-Garonne*. Caliori (2013, p. 184-185) destaca que essa primeira experiência surge durante um período marcado por grandes guerras, revoluções e crise econômica no continente europeu, que impactaram vários setores produtivos e geraram grande êxodo rural.

Além desses problemas, o estado francês se mostrava desinteressado pela questão da educação para o meio rural, e, quando ofertado, era uma educação direcionada para as questões urbanas, tornando o ensino desinteressante para os jovens do meio rural. Esse foi o grande desafio a ser enfrentado pelos pais, lideranças, igreja e entidades ligadas à agricultura (NOSELLA, 2012; SILVA, 2003).

A partir dessa realidade, em *Sérignac-Péboudou*, o Padre *Abbé Granereau* juntamente com os agricultores *Jean Peyrat* e *Arsène Couvreur* começam a discutir e tentar descobrir alternativas para a continuidade da educação escolar dos jovens trabalhadores rurais daquela região, tendo como fundamento principal a proposta de uma educação que levasse em conta os conhecimentos práticos do meio rural, com uma formação técnica geral e contextualizada com o meio social.

O Padre e os agricultores, segundo Gimonet (2007, p. 21-22), não tinham experiências pedagógicas, e por isso tomaram por base os princípios trabalhados pelo sindicato no qual atuavam, *Le Secrétariat Central d'Initiatives Rurales* (SCIR<sup>35</sup> – Secretaria Central das Iniciativas Rurais). O SCIR tinha como objetivo o desenvolvimento rural, e previa em seu estatuto a criação de centros de treinamentos para jovens ligados à agricultura, complementados por uma formação intelectual e profissional, além de uma formação social, moral e religiosa.

Nessa direção, em 21 de novembro de 1935, quatro jovens se apresentaram à casa paroquial e sob a orientação do Padre e das famílias envolvidas, tiveram início à experiência formativa que durou dois anos e obteve resultados satisfatórios para as famílias envolvidas, despertando o interesse da comunidade e gerando uma demanda que possibilitou em 1937, a organização da primeira MFR nos moldes conhecidos atualmente, com uma turma de 30 jovens.

A MFR inicia seu funcionamento sob o comando e responsabilidade moral, jurídica e financeira de uma associação de famílias de pequenos agricultores. Uma

---

<sup>35</sup> O SCIR tinha sede em Paris e, entre 1920 e 1930, criou várias Seções Regionais. Em Lot-et-Garonne existia um SCIR. O presidente desta Seção era o agricultor Jean Peyrat, pai de um dos primeiros educandos da MFR e o Secretário era o Padre Granereau. Arsène Couvreur era o presidente nacional da SCIR e um dos responsáveis pelo “La France Agricole”, um importante Jornal Agrícola da França.

das primeiras ações da associação foi a contratação de um técnico a fim de orientar e ensinar os jovens, e, ao mesmo tempo realizar as visitas nas propriedades, no período de alternância (NOSELLA, 2012; ZAMBERLAN, 2004). Com isso, observa-se que desde a sua gênese há uma delimitação bem objetiva sobre a abrangência da formação pretendida nas MFRs e o papel do seu educador<sup>36</sup>, cuja atuação integra os diversos espaços de construção do conhecimento do jovem.

A partir do ano de 1942 foi iniciado um processo de expansão das MFRs na forma de assessoria para outras regiões, de maneira que, segundo Caliari (2002, p. 75-76), visando preservar seus princípios<sup>37</sup> constitutivos, os pais dos alunos, monitores e dirigentes das *Maisons* criaram a "*Union Nationale des Maisons Familiales Rurales*" (UNMFR). Após a sua criação, Nosella (2012, p. 51) narra que houve a criação de um centro de formação técnico-pedagógico para monitores, sendo contratado técnicos em pedagogia com a finalidade de sistematizar as práticas desenvolvidas nas MFRs, conduzindo assim, na organização teórica da Pedagogia da Alternância a partir do resgate das experiências cotidianas e as suas relações com as teorias consolidadas no campo da educação e da psicologia.

A sistematização da Pedagogia da Alternância e a construção de sua base teórica de sustentação tiveram a colaboração de inúmeros educadores<sup>38</sup>. Dentre eles, destaca-se André Duffaure, que conforme afirma Telau (2015, p. 20-21) com base em Marois (2003, p. 3), em 1948 começou a trabalhar juntamente com o professor Daniel Chartier na elaboração do método pedagógico *Plan D'étude* (Plano de Estudo), e sua instrumentalização por meio das *Fiches Pédagogiques* (Fichas Pedagógicas), além do método da *Mise en Commun* (Colocação em Comum) e da construção do *Plan de Formation* (Plano de formação).

---

<sup>36</sup> Durante toda a elaboração desta tese, os termos educador e monitor serão utilizados com o mesmo significado.

<sup>37</sup> "Ainda nesta primeira fase da experiência, o movimento das MFRs já esboça uma linha de princípios fundamentais e unificadores, sendo eles:

a) a responsabilidade e independência dos pais que criam um estatuto jurídico para eles mesmos gerenciarem a escola;

b) A pedagogia da alternância como metodologia que liga teorias e práticas, tendo a prática e o meio como lugares de aprendizagem. A alternância deve acompanhar o ritmo agrícola da região;

c) a preocupação com a organização profissional; o desenvolvimento do meio e

d) a formação dos jovens com preparação para o seu futuro, uma formação integral com instrução, educação, formação da personalidade" (NOVE-JOSSERAND, 1998, pp 8-9, apud BEGNAMI, 2003, p. 27).

<sup>38</sup> Para maiores estudos sobre as influências pedagógicas, cf. tópico 7.1.3 – "*Algunas personalidades del mundo de la pedagogía relacionadas con la alternancia*" em (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 192-208)

Dando continuidade na direção de uma elaboração mais sistemática da Pedagogia da Alternância, ao assumir a direção do centro de formação dos monitores em 1958, Daniel Chartier organizou uma equipe permanente de formação que teve a colaboração de Jacques Legroux e Jean-Claude Gimonet. Em 1960<sup>39</sup> toda essa dinâmica recebeu o nome de Pedagogia da Alternância. (TELAU, 2015; PUIG-CALVÓ, 2006).

Nesse momento, observa-se que a P.A. sistematizada pelo movimento das MFR se coloca como um novo paradigma educacional para o contexto campestre, tornando-se tema de estudos e aprofundamentos teóricos. Begnami (2003, p. 116) afirma que diversos autores procuraram conceituar, classificar e diferenciar essa pedagogia a partir de diferentes elementos, o que demonstra a complexidade dessa metodologia educativa. Puig-Calvó e Gimonet, (2013, p. 41) e Gimonet (2007, p. 111-112) afirmam que a Pedagogia da Alternância se situa dentro da corrente da Pedagogia da Complexidade. Gimonet (2007, p. 112) destaca ainda que:

O desenvolvimento da formação permanente e ao longo da vida [...] o impulso das novas tecnologias de informação e comunicação que difundem amplamente as informações e os saberes, os progressos das ciências da educação e outras mudanças significativas, impuseram uma outra pedagogia, necessariamente, de caráter complexo, tornando as pessoas implicadas e responsáveis. A emergência da alternância amplia o desenvolvimento desta corrente pedagógica.

No Quadro 2 a seguir, elaborado por Telau (2015, p. 21) a partir da análise de Begnami (2003), Silva (2003) e Rodrigues (2008), são apresentadas as principais terminologias e classificações da Pedagogia da Alternância.

**Quadro 2.** Terminologias da Pedagogia da Alternância

<b>Girod de l'Ain (1974)</b>	<b>Gimonet (2007) e Malgsaive (1979)</b>	<b>Bourgeon (1979)</b>	<b>Outras terminologias</b>
Alternância externa	Falsa Alternância	Alternância justapositiva	Dissociativa
Alternância interna	Alternância Aproximativa	Alternância associativa	Associativa
	Alternância real	Alternância copulativa	Integrativa

**Fonte:** Telau (2015, p. 21)

<sup>39</sup> Segundo Garcia-Marrirrodriaga e Calvó, (2010, p. 47), em 1956, aparece a primeira publicação sobre a Alternância, a cargo de André Duffaure e Jean Robert (DUFFAURE; ROBERT, 1956). Outra ação da época foi a apresentação da Pedagogia da Alternância na *Universidade de Sorbonne* (Paris) por Roger Cousinet.

Gimonet (2007, p. 120) apresenta três terminologias para a P.A., sendo a falsa Alternância constituída pela sucessão de períodos de trabalho prático e tempos de estudos, sem nenhuma ligação entre si; a Alternância aproximativa, que associa na sua organização didática os dois tempos da formação de forma coerente, porém aditivas, não fornecendo instrumentos para interagir com a realidade; e por fim, a Alternância real, que realiza uma estreita conexão e iteração entre os tempos de formação teórica e prática, privilegiando o trabalho reflexivo sobre a experiência.

Em relação às terminologias, Telau (2015, p. 23) afirma que:

Essas terminologias, mais do que um esforço para enquadrar a Alternância em conceitos, ajudam a caracterizar suas dimensões, ou seja, nos mostram que alternar tempos e espaços formativos não é suficiente para caracterizar uma Alternância real. É preciso que exista uma intencionalidade sistematizada nesse 'ir e vir', ou seja, é preciso que haja pedagogia nessa alternância.

Esse processo que constitui uma unidade de formação, foi esquematizado por Gimonet (2007, p. 30) na forma de uma sequência de três tempos, conforme Quadro 3.

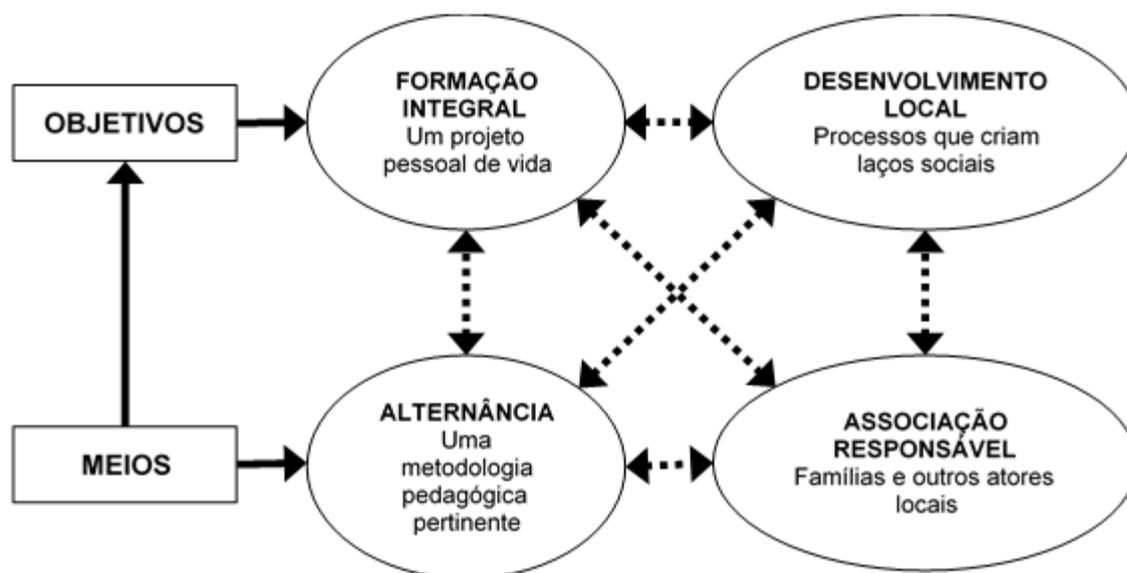
**Quadro 3.** Um processo de alternância num ritmo em três tempos

<b>1. O meio familiar, profissional e social</b>	<b>2. A EFA</b>	<b>3. O meio familiar, profissional e social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência.</li> <li>• Observações, investigações, análise.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(Saberes experienciais)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formalização-estruturação.</li> <li>• Conceitualização.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(Saberes teóricos e formais)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação-ação.</li> <li>• Experimentação.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(Saberes-ações)</b></p>

**Fonte:** Gimonet (2007, p. 30)

A partir dessas conceituações e perspectivas, é possível perceber que a formação em Alternância desenvolvida pelas EFAs se institui como espaços de diálogos e de referências, criando situações de questionamentos sobre como o conhecimento é produzido e distribuído (CALIARI, 2013, p. 181). Na busca para alcançar tais objetivos, utiliza-se de metodologias pedagógicas capazes de integrar a formação dos seus estudantes à um desenvolvimento local sustentável, elementos esses que integram as finalidades da formação das EFAs. Gimonet (2007, p. 15) e García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 65-66) afirmam que toda EFA deve se sustentar a partir de quatro pilares básicos. Dois pilares são formados pelos objetivos e dois pelos meios necessários para alcançar tais fins, conforme Figura 3.

**Figura 3.** Os quatro pilares das EFAs



**Fonte:** Adaptado de (GARCIA-MARRIRODRIGA e CALVÓ, 2010, p. 66)

Nos pilares dos objetivos, o primeiro consiste na formação integral do estudante, que perpassa por uma formação “onde a pessoa se forma em todos os âmbitos – técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual – de suas capacidades como pessoa e como ser humano” (GARCÍA-MARRIRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65), ou seja, uma formação que integre as atividades práticas e a reflexão teórica sobre elas. Nessa perspectiva educativa, o jovem deve ser o protagonista de sua própria formação.

O segundo pilar aponta para a possibilidade do desenvolvimento local e da intervenção nessa realidade, enfatizando a dimensão do incentivo à participação popular e práticas agrícolas sustentáveis, fazendo com que as pessoas “[...] em formação, convertam-se em atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos [...]” (GARCÍA-MARRIRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65). Nessa perspectiva, os estudantes e toda a estrutura da EFA devem ser elementos de apoio para a organização de suas comunidades, promovendo debates sobre a realidade educacional, problemas locais e debates contemporâneos, tais como sobre o avanço das TICs no contexto campestre.

Para que se alcance tais finalidades, as EFAs dispõem de outros dois pilares que são denominados de “Pilares Meios”, formados por uma metodologia pedagógica pertinente e pelas associações responsáveis. O primeiro destes pilares, a Pedagogia da Alternância, segundo Caliari (2013, p. 158), parte de uma discussão empenhada na elaboração e ressignificação de conhecimentos em contextos próprios de produção

de vida, buscando construir coletivamente uma práxis contextualizada, comprometida e compartilhada para os contextos específicos das famílias e comunidade camponesa que compõe o contexto formativo. Portanto, a P.A. deve ter o compromisso de envolvimento de todos os atores da formação: a família, os educadores, os estudantes e demais pessoas que atuam no contexto socioprofissional (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

O segundo pilar de que dispõe as EFAs para atingir suas finalidades são as associações, que se instituem como uma organização local de base participativa na qual

as famílias, as comunidades, as instituições locais, os profissionais do setor, junto aos promotores e as pessoas presentes no meio e comprometidas com o projeto, são os responsáveis pela gestão da escola e o desenvolvimento do meio. (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 18).

A partir do entendimento da estrutura desse modelo educativo, e retomando a trajetória histórica das EFAs, temos que após a consolidação e expansão das MFRs em território francês, deu-se início a uma nova fase com a sua expansão em 1959 para a Itália, na região de Treviso e Ancona. Na Itália, a *Maison Familiare* passou a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale* (ou *Scuola Famiglia Rurale*), porém diferentemente do que aconteceu na França, a experiência italiana nasceu diretamente pela ação de políticos e da igreja católica, impactando negativamente na filosofia e consolidação do movimento, que praticamente se extinguiu na Itália (NOSELLA, 2012; ZAMBERLAN, 2004).

Ainda neste processo de expansão pela Europa, a partir de 1966 as MFRs foram criadas em território espanhol e posteriormente em 1984 em Portugal. Já em direção a outros continentes, o primeiro registro foi na África, onde os primeiros contatos foram realizados a partir de 1959. Nos países da América Latina, a primeira experiência surgiu no Brasil, mais precisamente no Estado do Espírito Santo em 1968, sob inspiração italiana, e no ano seguinte na Argentina – sob inspiração francesa.

Esse movimento de expansão pelos continentes trouxe a necessidade de uma organização que reunisse e garantisse a manutenção dos princípios fundantes das MFRs. Diante desse desafio, representantes dos centros educativos dos vinte países e das vinte e uma organizações envolvidas nas práticas formativas em Alternância promoveram o primeiro Congresso Internacional, realizado em Dacar-Senegal, em maio de 1975, a partir do qual foi proposto a criação da *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales* (AIMFR) (MENEZES, 2003, p. 48). A AIMFR tem a

função<sup>40</sup> de assegurar as relações e intercâmbios de práticas, orientações pedagógicas e materiais educativos entre as organizações das EFAs, a nível de países, continentes e no mundo. Observa-se ainda que uma das ações da AIMFR foi a de definir a nomenclatura “Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)”, para se referir à prática em Alternância em nível mundial<sup>41</sup>.

## **2.2A expansão da Pedagogia da Alternância para o Brasil**

A expansão para além das fronteiras italianas da *Scuola Famiglia Rurale* ocorreu para o Brasil por iniciativa do jovem Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande, missionário na região agrícola no sul do estado do Espírito Santo, quando da sua chegada ao Brasil em 1965. Assim como na Europa do início do século XX, o Brasil da segunda metade do século XX apresentava uma conjuntura rural de quase total abandono, empobrecimento e um grande êxodo para as grandes cidades, por consequências de um modelo econômico urbano-industrial baseado no capital, na indústria e no latifúndio. Um exemplo desse processo de abandono da agricultura familiar e o empobrecimento do campo aconteceu no estado do Espírito Santo com a política governamental de erradicação das lavouras cafeeiras de baixa produtividade (CALIARI, 2002, p. 29-31).

Neste contexto de crise na produção agrícola das pequenas unidades familiares camponesas do sul do Estado, o Padre Pietrogrande se envolve na busca de oportunidades que proporcionassem melhores condições de vida ou, no mínimo, que amenizassem as dificuldades enfrentadas pelos ítalo-brasileiros e seus descendentes, que moravam nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul, áreas de atuação da Companhia de Jesus no Estado do Espírito Santo (ZAMBERLAN, 2004, p. 33; CALIARI, 2013, p. 194).

O Padre seguia o novo direcionamento da Igreja Católica, que estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI. Esse novo direcionamento da igreja orientava os padres a se

---

<sup>40</sup> Para maiores detalhes sobre o funcionamento da AIMFR, consultar estatuto, disponível em: <http://www.aimfr.org/Archivos/Estatutos/>

<sup>41</sup> Ao longo desta pesquisa doutoral, optou-se em utilizar a nomenclatura EFA para as escolas e educadores para a figura do monitor. Esta definição se deu em diálogo com os participantes da presente pesquisa, que optaram por tais identificações. Porém, nas ocasiões que forem utilizados o termo CEFFA, entenda-se como sinônimo de EFA.

preocuparem não somente com ações religiosas, mas sobretudo, com ações de promoção socioeconômica da população menos favorecida (NOSELLA, 2012, p. 62).

Retornando à Itália em 1966 para concluir seus estudos, Pietrogrande inicia uma articulação para a elaboração de projetos que contemplassem a situação vivenciada por ele e pelos camponeses ítalo-capixabas. Os amplos debates e a procura incessante por alternativas para o contexto rural capixaba levaram o Padre juntamente com outros envolvidos a organizarem um movimento ítalo-brasileiro em 1966 chamado *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* (AES), que tinha o objetivo providenciar mediante a colaboração de entidades e associações italianas e brasileiras “um plano de pesquisa científica e de realização prática à formação de uma comunidade nova, fruto de um processo natural de desenvolvimento” (NOSELLA, 1977, p. 117).

Por meio da articulação e financiamento da AES foi possível promover intercâmbios entre o Brasil e a Itália, a fim de que a prática educativa das EFAs fosse desenvolvida no estado capixaba seguindo a prática italiana, mas respeitando as especificidades locais. Esse intercâmbio entre 1966 e 1968, por meio da troca cultural, de recursos humanos e financeiros entre a região capixaba e a Itália foi bastante intenso. Nosella (2013) narra que ligadas às ações de intercâmbio e aos resultados por elas produzidos, foram se desenvolvendo atividades sociocomunitárias, orientadas por lideranças religiosas. Criaram-se comitês locais em cinco municípios, e esses implementaram as ações que deram início em 26 de abril de 1968 à criação oficial do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)<sup>42</sup>.

De 1969 até o final da década de 1970 foram implantadas EFAs no sul do estado e a partir daí, na região norte. Houve uma diferença na implantação das escolas entre as regiões do estado. No norte esse projeto teve início por meio de uma ação de expansão das escolas em Alternância fomentada inicialmente através da Diocese de São Mateus e do MEPES, junto às famílias camponesas num movimento contra-hegemônico e alternativo de agricultura camponesa, em oposição ao êxodo rural provocado, sobretudo, pelo avanço do agronegócio e a expansão do plantio de eucalipto para fins de celulose por empresas reflorestadoras como a Aracruz Celulose (MENEZES, 2013, p. 91). Já no sul do estado, as ações se centraram mais em

---

<sup>42</sup> Para maiores detalhes sobre as fases da fundação do MEPES e articulação local, cf. (PESSOTTI, 1978; ZAMBERLAN, 2004)

estratégias de promoção da qualidade de vida, do que em lutas sociais. Nesse sentido, segundo Queiroz (2011, p. 39) a década de 1970 foi

um período de organização dos movimentos sociais, bem como da luta pela democracia. No campo educacional, sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares. Por parte de alguns setores de algumas igrejas, houve um comprometimento com os movimentos sociais e com as lutas e organizações dos trabalhadores tanto no meio urbano, quanto rural. É nessa década, por exemplo, que surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja católica, mas com participação de outras igrejas, em defesa dos posseiros, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra.

Retomando o contexto de lutas e articulações sociais por democracia iniciados na década de 1980, Telau (2014, p. 32) descreve que acompanhando tal conjuntura, a Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo expandiu-se com a criação de Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas ligadas às Secretarias Municipais de Educação. A Pedagogia da Alternância foi também adotada pelas escolas populares de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Diante dessa diversidade de práticas educativas e da necessidade de orientação quanto aos princípios da Alternância, houve um movimento de articulação no sentido da criação de uma rede de unidade político-pedagógica entre as EFAs capixabas, que resultou na institucionalização da RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo) no ano de 2003<sup>43</sup>.

Destaca-se ainda que a RACEFFAES está inserida em outros espaços visando o fortalecimento das práticas em Alternância no estado do Espírito Santo. Dentre esses espaços, cita-se o Comitê Estadual de Educação do Campo e a Equipe Pedagógica Nacional e Latino-Americana. Todavia, por se tratar de uma regional, a RACEFFAES possui abrangência somente nas EFAs do norte do Espírito Santo.

---

<sup>43</sup> Para alcançar seus objetivos a RACEFFAES organizou, pautada nas discussões sobre a Educação do Campo, “um plano de formação continuada dos educadores, objetivando que novas práticas pedagógicas fossem desenvolvidas, inspiradas nos demais movimentos de Educação Popular do Brasil. Para tanto a RACEFFAES procura sistematizar a funcionalidade da Pedagogia da Alternância no contexto de inserção dos CEFFAs ora buscando inspiração nos princípios originais, ora reorganizando essa dinâmica devido à proximidade com os Movimentos Sociais, a realidade agropecuária e com o Movimento de Educação do Campo, procurando estabelecer a Pedagogia da Alternância como “uma vinculação entre escola e a realidade rural dos jovens” (QUEIROZ, 2004, p. 42), mas também expandir a dimensão do rural de um campo da individualidade e da família, para vínculos com a comunidade, com os movimentos sociais e, dessa forma, com a dinâmica social como um todo.” (TELAU, 2014, p.33)

Atualmente o Brasil é o país com maior quantidade de CEFFAs<sup>44</sup> em funcionamento fora da França, e o estado do Espírito Santo congrega a maior quantidade de práticas educativas alternativas que utilizam a Pedagogia da Alternância como estratégia pedagógica principal.

### **2.3A expansão da Pedagogia da Alternância para a Argentina**

Na Argentina, as primeiras experiências de educação no meio rural datam do início do século XX nas províncias de Buenos Aires e Entre Ríos. Ao longo da primeira metade do século XX, as escolas argentinas instaladas no campo traziam propostas de ensino relacionadas às questões do manejo da pecuária e cultivo de alimentos complementares a essa atividade; sendo todos os procedimentos relacionados às atividades agroexportadoras. Estavam fora dos projetos pedagógicos das escolas do campo, preocupações no que se referem ao cotidiano, cultura das famílias e os cultivos voltados ao mercado interno, contribuindo assim, com uma formação que estimulava o êxodo rural<sup>45</sup> (BARSKY e GELMAN, 2009).

Em contraponto, o norte de Santa Fé foi um cenário de importantes transformações sociais, de maneira que os jovens aumentaram seu protagonismo encorajados pelo desejo de não emigrar do campo e também por instituições que influenciaram em diferentes áreas, tais como: *Juventud Agraria Cooperativista* e INTA (*Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria*), que desenvolviam um trabalho de extensão agrícola e formação de dirigentes cooperativos junto aos jovens produtores, visando o desenvolvimento do campo com a melhoria das técnicas e arranjos produtivos. A esses, soma-se a *Diócesis de Reconquista* que em 1958 através do seu primeiro Bispo, Monseñor Juan José Iriarte e do Padre Antonio Pergolesi, criaram o Movimento Rural Diocesano de Ação Católica, a fim de promover uma vida mais digna no campo (BACALINI e FERRARIS, 2001).

Nesses anos, a influência da segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada em Medellín, na Colômbia em 1968, que visava debater a aplicação dos ensinamentos do Concílio Vaticano II às necessidades da Igreja presente na América Latina, produziram grandes mudanças nas ações da igreja

---

<sup>44</sup> Foi utilizado tal nomenclatura para reforçar a diversidade das práticas educativas em Alternância desenvolvidas em território brasileiro.

<sup>45</sup> Para maiores aprofundamentos sobre a questão agropecuária familiar da Argentina, cf. "*Dossier: El lugar de la familia en la producción agropecuaria argentina (1960-2008)*" (MUZLERA e ARCE, 2009)

Argentina. Como parte de suas preocupações de promoção, o Bispado forneceu contatos e viagens a sacerdotes e fiéis comprometidos com ações pastorais, para completarem suas formações e permitir que aprendessem sobre outras experiências adaptáveis à realidade e às necessidades das regiões menos favorecidas. Assim, do Movimento Rural emergiram vários líderes que a posteriori se tornaram líderes nas diferentes instituições sociais (FORNI, et.al., 1998).

Durante a sua viagem de estudos de um ano na Europa, o professor Humberto Suligoy teve contato com a realidade das *Maisons Familiales Rurales*. Ao retornar, durante as férias escolares de 1967, Alloatti (2011, p. 39) afirma que encorajado por Jorge Pereda, que trabalhava no Ministério da Agricultura de Santa Fé, e especialmente pelo Padre Antonio Pergolesi e pelo Bispo Monseñor Juan José Iriarte, Humberto Suligoy começou a experiência de Alternância com um grupo de jovens em uma escola primária da pequena vila de *La Potasa*, distante 10 km da cidade de Reconquista (Província de Santa Fé). Para realizar esta experiência, Humberto contou com a ajuda do professor Jorge Sánchez e de alguns técnicos. Neste curso de verão de três meses, eles colocaram à prova os principais elementos da pedagogia praticada pelas MFRs Francesas: a alternância, o contato com a realidade e a participação das famílias (OLIVA, 2016; ICAM, 2016).

Em 1968, em consequência dos bons resultados obtidos nesta primeira experiência, cria-se então uma turma piloto com a duração de um ano letivo, a partir da parceria entre os Ministérios da Agricultura e Pecuária e do Ministério da Educação, juntamente com Movimento Rural Diocesano de Ação Católica. O primeiro forneceu a equipe técnica que assessorou nas questões agropecuárias, o segundo cedeu o espaço e professores, e o Movimento Rural mobilizou a comunidade a assumir a responsabilidade de manutenção da experiência, que foi desenvolvida na mesma escola de *La Potasa* (ALLOATTI, 2011, p. 39-40; ICAM, 2016).

ICAM (2016) e Alloatti (2011, p. 39-41) afirmam que em maio de 1968, teve início um curso com 24 jovens dentro do ciclo básico agrícola tradicional, ao qual os elementos pedagógicos e organizacionais da alternância foram implementados. Pouco depois do início das atividades, surgiram problemas nas relações com o governo provincial que não queria aceitar a responsabilidade das famílias na administração escolar, e especialmente na escolha dos professores. Por esta razão, quando em 1969 houve a abertura de uma escola similar em Rafaela, promovida pela

referida diocese, essa surgiu como uma escola de gestão privada, para se tornar independente dos requisitos e rigidez da estrutura oficial.

Embora essas duas experiências não tenham se mantido ao longo dos anos, ambas foram as pioneiras<sup>46</sup> no contexto do Movimento da Educação Rural em Alternância na Argentina, uma vez que foram implementados e desenvolvidos muitos dos elementos organizacionais e pedagógicos que posteriormente definiriam a proposta pedagógica das *Escuelas de la Familia Agrícola* (EFAs) argentinas.

Para garantir o fortalecimento e manutenção da experiência, agricultores, técnicos e professores decidiram em 1970, criar uma associação civil chamada APEFA (*Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola*) com sede na cidade de Reconquista (pertencente à província de Santa Fé), cujos objetivos principais foram a promoção, capacitação e assessoria das EFAs. Em seguida, foi decidido pela criação do *Instituto de Capacitación de Monitores* (ICAM), que começou a operar em 1971 com o objetivo de capacitar os educadores para atuarem nas EFAs (LORENZO, 2013).

O agrônomo Oscar Alloatti foi nomeado primeiro diretor do ICAM e a equipe de ensino do Instituto foi formada por Gerardo Bacalini, Jean Charpentier e Margarita Faure de Charpentier. Na ocasião, Jean Charpentier era funcionário do Serviço Internacional da UNMFR, responsável por aconselhar a expansão das MFRs em vários países desde 1960, de maneira que, em 1969 atendendo à diversos pedidos de assessorias na América Latina, fez uma viagem de 3 meses para a Argentina, e tão logo foi contratado pela APEFA para desenvolver o trabalho de expansão da Pedagogia da Alternância em 1970.

As primeiras experiências em alternância produziram um forte impacto que favoreceu o surgimento de outras EFAs em várias províncias argentinas. Neste caminho das experimentações e diversificações, nos anos 70 através da cooperação das Escolas Famílias Agrícolas espanholas, surgiram os *Centros de Formación Rural* (CFR), mantido pela Fundação Marzano. O primeiro CFR surgiu em 1974 na cidade de Rueda, região sul da província de Santa Fé. Assim como as *Escuelas de la familia agrícola*, os CFRs possuem caráter privado/filantrópico.

---

<sup>46</sup>Durante a elaboração deste estudo, foi possível constatar que diversos autores consideram a escola família agrícola Moussy, fundada em 1970, como sendo a primeira experiência em Alternância da Argentina, em função desta ainda desenvolver suas atividades fundamentadas nos princípios da P.A.

No final dos anos 1980, a partir da experiência das primeiras EFAs e com a coordenação de Jean Charpentier, os *Centros Educativos para la Producción Total* (CEPT), de caráter público com cogestão administrativo-pedagógico do conselho comunitário, foram criados e posteriormente federados à FACEPT – *Federación de Centros Educativos para la Producción Total*. As três organizações, a partir de 1997, constituíram a *Organización Nacional de Escuelas de Alternancia* (ONEARA). Segundo Garcia-Marirrodriaga e Calvo (2010, p. 112), em 2009, a Argentina tinha 109 escolas divididas em diferentes entidades: 64 *Escuelas de la familia agrícola* (EFAs), 10 *Centros de Formación Rural* (CFRs) e 35 *Centros Educativos para la Producción Total* (CEPT).

## 2.4 Educação do Campo

Nesta seção buscamos destacar brevemente a trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil, visando uma compreensão de como a Educação do Campo contribuiu com elementos de influência nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores das EFAs, em relação aos seus processos educativos e de luta por uma sociedade mais justa e que garanta a permanência sustentável do homem no campo.

Segundo Mattos (2014, p. 32), historicamente a Educação do Campo no Brasil:

[...] passou por alguns períodos distintos, porém não de forma linear, que podem ser sintetizados da seguinte forma: a) Período de negação dos sujeitos do campo, que se estendeu da colonização até a década de 1930; b) Nas décadas de 1930 e 1940 houve uma preocupação com a educação rural por parte do Estado, devido à migração campo-cidade. Porém, essa preocupação não abarcava a necessidade de se debater os verdadeiros problemas presentes no campo; c) Nas décadas de 1950 e 1960 surgiram os primeiros debates sobre uma concepção de educação pautada no diálogo, na valorização do sujeito e de sua prática sociocultural; d) Nas décadas de 1970 e 1980, após o retrocesso causado pela ditadura militar, aconteceu a organização dos movimentos sociais em diversas frentes, fazendo avançar o debate da Educação do Campo.

Nessa esteira, Queiroz (2011, p. 38) destaca que as décadas de 1960 e 1970 foram períodos de organizações de movimentos sociais e da luta pela democracia. No campo educacional, sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares, tais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Dentro desse período, vale destacar a organização e fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1984, no qual se consolidou como um movimento combativo e expressivo na luta

pela Reforma Agrária e que contribui para o fortalecimento de um projeto de Educação do Campo.

Se por um lado a história da educação rural no Brasil foi de negação de direitos aos agricultores por parte das ações e das políticas governamentais, constata-se, sobretudo nas três últimas décadas do século XX, toda uma movimentação por parte das organizações e entidades ligadas aos agricultores, não apenas por uma educação rural, mas por uma Educação do Campo (GOHN, 2012, p. 53-58; QUEIROZ, 2011). Essas lutas fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber, conforme destacam Antunes-Rocha *et al.* (2010a, p. 70):

o que esta luta informa é a emergência de outra matriz para discutir e lutar pela escola. Está comprometida com uma educação construída com a participação eletiva dos sujeitos do campo. Não uma escola para, por ou com, mas do, isto é, com vínculos de pertencimento político e cultural. Temos, então outro princípio importante na construção de um projeto: as formas de participação dos sujeitos do campo no processo de elaboração, execução e avaliação. Aqui vale ressaltar a ênfase às diversas formas pelas quais os povos do campo estão se organizando. Para citar alguns: movimentos sociais, sindicais e comunitários, organizações não governamentais, redes, fóruns, conselhos.

Imersos nesta realidade, em julho de 1997, o MST em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) realizaram o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – 1º ENERA, para celebrar os 10 anos de criação do setor de educação do MST, e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos.

Nesse encontro foi possível compartilhar ações no que tange questões ligadas ao desenvolvimento de um projeto de sociedade do campo igualitária e um projeto de escola que refletisse esses ideais, mas que até então eram desenvolvidas pelos diversos parceiros de forma isolada. Durante o evento, foi proposto o início das articulações no sentido da elaboração da primeira proposta de política pública que buscasse orientar a Educação do Campo, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Carvalho (2017, p. 66) descreve que “Após um longo processo de negociações, foi publicada a Portaria nº10/98, em 16 de abril de 1998, que possibilitou a sistematização do PRONERA. No entanto, entre a publicação da Portaria oficial nº 10/98 e a efetivação do PRONERA, enquanto Política Pública,

Segundo Kolling, Nery e Molina (1999, p. 10), o entusiasmo com o êxito do 1º ENERA levou uma representante da Unicef a desafiar as entidades promotoras e apoiadoras do evento, para um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, que levasse em conta o contexto do campo no que diz respeito às suas especificidades culturais, maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho.

Desse encontro surgiu o propósito de realização da 1ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Os primeiros passos do processo de organização da conferência foi a delimitação do seu objetivo, que foi a proposição de políticas públicas para a educação básica do campo que estivesse em diálogo com um projeto popular de desenvolvimento. Além desse evento nacional, ficou definido a organização de eventos em níveis estaduais, no primeiro semestre de 1998, a fim de discutir o texto-base e definir os delegados participantes da conferência nacional. Dos 27 Estados, somente 4 não realizaram as conferências (Amazonas, Roraima, Amapá e Acre), todavia, foi garantida a representatividade de todos na conferência.

No dia 27 de julho de 1998, quase mil participantes compareceram na 1ª Conferência Nacional – Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia - (GO). Neste momento de colocação em comum dos debates ocorridos em nível estadual, enumeram-se alguns princípios necessários para as escolas do campo, relacionadas ao protagonismo dos povos do campo, às coletividades, aos modos de produção sustentáveis e por uma escola de direito.

No texto base da conferência, é defendido que a população do campo tivesse direito a uma educação diferenciada, fundamentada numa formação humana em que fosse garantida a qualidade da vida no campo. Para tanto, faz-se necessário uma nova concepção de escola e de um projeto pedagógico vinculado à um projeto de desenvolvimento para o campo. Outra discussão importante que o referido documento traz é a da ampliação do conceito de educação básica, compreendendo também as aprendizagens de outras práticas educativas. Nesse sentido, a escola tem o papel importante de desenvolver um projeto educativo contextualizado e que trabalhe a

---

passaram-se mais de dez anos. Foi necessária a intensificação da pressão feita pelos Movimentos Sociais para que, em 2009, por meio do Art. 33 da Lei 11947/09, esse fosse instituído enquanto política pública, sendo através do artigo 11º do Decreto 7.352, no ano de 2010, instituído como política de Educação do Campo vinculado à Reforma Agrária.”

produção de conhecimentos relevantes para o avanço do desenvolvimento da realidade campezina (MATTOS, 2014, p. 33).

Segundo Carvalho (2015, p. 61), a construção de uma política de formação de professores também foi colocada entre as proposições da 1ª Conferência, como uma possibilidade de transformação da realidade da escola do campo. Tal formação deve articular um projeto de desenvolvimento nacional priorizando a necessidade de valorização do patrimônio natural e social, e o lugar do campo dentro desse projeto de sociedade. Nessa proposição, o professor passa à educador do campo, com características específicas:

[...] precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como uma prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que vive *no* e *do* campo. Um educador do povo do campo para muito além da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 227).

Por fim, foi elaborada a orientação quanto à substituição do uso da expressão “Educação Rural” pela “Educação do Campo”, no sentido de dar ênfase às lutas sociais e culturais dos conjuntos de trabalhadores e trabalhadoras do campo; sejam os camponeses, quilombolas, indígenas ou os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, respeitando e valorizando suas diferenças históricas e culturais (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 1999, p. 18-19).

Os debates não se esgotaram nestes dois eventos – ENERA e Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Em 2002, foi organizado um Seminário que teve como marco a mudança do nome do movimento, que passou a ser denominado “Por uma Educação do Campo”. Nesse seminário, reafirmou-se o posicionamento sobre a luta por uma Educação do Campo, dando visibilidade às experiências das escolas do campo com vistas à construção de políticas públicas em nível municipal, estadual e federal.

Em reflexo e em continuidade ao Movimento de Luta por uma Educação do Campo<sup>48</sup>, em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional, buscando, conforme

---

<sup>48</sup> Também podemos acompanhar o processo de discussões do movimento de luta pela Educação do Campo a partir das sete publicações da Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, que entre 1998 e 2008 apresentou os debates e sistematizações das ações de luta, sendo publicados com os seguintes

descreve Carvalho (2015, p. 56-57), a “articulação de diferentes mobilizações a fim de se construir o panorama de políticas públicas para a educação que dialogasse com as proposições feitas”, principalmente no que diz respeito à educação básica no campo. Durante a conferência, foram definidas ações de fortalecimento do movimento, tal como a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que teve como objetivo a análise e a proposição das políticas públicas em Educação do Campo, e da discussão de uma proposta específica de formação de educadores do campo, que resultou no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

Dentro desse escopo das lutas, há de se destacar a troca de aprendizados entre o Movimento das EFAs e o Movimento por uma Educação do Campo. A aproximação entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo é também destacada por Begnami (2011, 2019) quando o autor ressalta que ambas são originárias do protagonismo dos movimentos sociais de base popular do campo. Um exemplo dessa relação está na publicação do Parecer 01/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), recomendando a adoção da Pedagogia da Alternância para as escolas do campo. Esse Parecer destaca que a Educação do Campo é “um assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e, a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a educação básica” (BRASIL, 2006, p. 2). Nesse sentido, Begnami e Burghgrave (2013, p. 32), reforçam que:

A Educação do Campo constrói-se na luta pela superação do modelo de educação rural. O movimento EFA participa dessa caminhada desde os seus primórdios, isto é, integra o conjunto de sujeitos coletivos que estão construindo a história, os princípios, os conceitos, as práticas e os marcos legais da Educação do Campo. [...] Por outro lado, os debates sobre a construção de sociedades sustentáveis, protagonismo, luta pela terra, pedagogia dos movimentos e das lutas sociais passam a integrar as preocupações do cotidiano e das pesquisas nas EFAs.

Ao falarmos dos Princípios da Educação do Campo, compreendemos esses como valores, objetivos e práticas, que sustentam as discussões e ações desse Movimento. Desde o primeiro caderno da Coleção “Por uma Educação Básica do

---

títulos: I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998); A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (1999); Projeto Popular e Escolas do Campo (2000); Identidade e Políticas Públicas (2002); Contribuições para um Projeto de Educação do Campo (2004); Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo (2008); Campo, Políticas Públicas e Educação (2008). Benfica (2017, p. 86-88) apresenta um breve resumo sobre as sete publicações.

Campo” (1998) os princípios foram tratados como elementos fundantes das perspectivas teóricas, políticas e sociais da Educação do Campo, sendo construídos coletivamente pelos Movimentos. A partir da leitura de Diniz-Menezes (2013, p. 33), Kolling, Nery e Molina (1999) e Carvalho (2015, p. 64-65), organizamos os princípios da Educação do Campo em três, sendo eles: protagonismo dos sujeitos, escola de direito e produção sustentável para a vida.

O Protagonismo dos Sujeitos é para Diniz-Menezes (2013, p. 33) um “controle social, pedagógico e político da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”. Esse protagonismo propõe uma participação que abrange o acompanhamento e elaboração dos processos e práticas na Educação do Campo. Compreender o protagonismo possibilita construir articulações entre a escola do campo e a sociedade a partir da inserção das práticas e sujeitos nos processos formativos.

O segundo princípio fundamental da Educação do Campo é a escola de direito, “o direito à escola é garantido a partir da luta, processo que evidencia um dos sinais mais agudos da profunda desigualdade social e educacional que atinge a população campesina. A Educação do Campo luta pela existência concreta da escola.” (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 34).

O terceiro princípio norteador das práticas é a construção de uma produção sustentável para a vida, destacado por Diniz-Menezes (2013, p. 34-35) como

uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de produção da vida no campo, segundo a qual a concepção de escola se ressignifica para além do espaço físico e da relação professor/aluno. A proposta é desenvolver projetos na perspectiva da manutenção ou superação do modelo de produção da vida que mantém a forma de posse da terra, das águas, dos bens de consumo, das práticas culturais, do poder político, dentre outros.

A partir do terceiro princípio exposto, Carvalho (2015, p. 65) afirma que os “os processos de ensino e aprendizagem construídos têm um compromisso com as formas de vida sustentáveis do campo e da cidade, e articulam-se com os demais princípios da escola de direito e do protagonismo”.

Diante o presente exposto, é possível sustentar que a Educação do Campo se coloca como um novo paradigma em construção nos e pelos movimentos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja principal característica é o produtivismo, ou seja, o campo visto somente como lugar de produção de mercadorias

e não como espaço de produção de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um modo de vida que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, a cultura e os modos de produção dos povos do campo.

Outra característica que fortalece a Educação do Campo como contraponto ao modelo de educação rural são o que nomeamos neste estudo de três eixos de ações. Eles são agrupamentos que reúnem as ações concretas ao longo da história, e que são permeados pelos três princípios fundantes da Educação do Campo, dando-lhes sustentação e fortalecimento, sejam com ações de luta ou academicamente com a construção de novos conhecimentos sobre o Movimento.

O primeiro eixo é Movimento de Lutas, compreendido aqui como o processo de organização dos indivíduos que compõem os coletivos do campo na luta por políticas públicas e pela garantia do direito a uma educação pensada e produzida pelo e para os indivíduos que compõem tais coletivos.

No segundo eixo estão os Conjuntos de Práticas, agrupando ações concretas ligadas à operacionalização da Educação do Campo. No terceiro eixo estão as Políticas Públicas, que congregam todas as conquistas dos povos do campo por ação de legitimação dos seus direitos pelo Estado.

No Quadro 4, propomos<sup>49</sup> a construção de uma matriz de relação entre os princípios e os eixos de ações, cujo objetivo não é dicotomizar ações e princípios, mas sim, contribuir com um elemento didático-analítico para a produção de conhecimento de base estruturada dentro do paradigma da Educação do Campo, de maneira a legitimar e fundamentar esse e demais estudos que se baseiam no paradigma. Partimos do entendimento de que para ser compreendida como uma ação<sup>50</sup> ligada à Educação do Campo, essa deve atender minimamente aos seus princípios básicos.

Portanto, uma escola disposta a inserir em seu projeto político-pedagógico questões relacionadas à realidade vivida pelos seus estudantes é uma escola que se preocupa com situações concretas do lugar. Nessa direção, a Pedagogia da

---

<sup>49</sup> As proposições aqui apresentadas fazem parte de discussões e elaborações realizadas durante as aulas da disciplina cursada no ano de 2016 pelo autor, intitulada Gestão e Políticas Públicas na Educação do Campo, sob a responsabilidade da professora Maria Isabel Antunes-Rocha no programa de pós-graduação a qual esta tese se vincula. Também integraram tais discussões, os mestrandos Alessandra de Jesus Meira, Cleper de Arruda Lima e Ellen Vieira Santos, e a doutoranda Elisabeth Moreira Gomes.

<sup>50</sup> Compartilhamos do entendimento de que a pesquisa acadêmica também é considerada uma ação neste contexto de análise.

Alternância possibilita à escola sair de sua estrutura e se inserir nas comunidades dos seus estudantes, fortalecendo as relações da escola com a família e comunidade, e gerando um ambiente fértil para a troca de saberes. Essa troca de conhecimentos entre os saberes técnicos e populares enriquecem as relações sociais camponesas, provocando um fortalecimento territorial destes indivíduos, a partir do reforço no sentimento de pertencimento.

**Quadro 4.** Matriz de análise dos princípios constitutivos de uma Educação do Campo

		PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO		
		Protagonismo dos Sujeitos	Escola de direito	Produção sustentável para a vida
EIXOS DE AÇÕES	Movimento de lutas			
	Conjunto de práticas			
	Políticas públicas			

**Fonte:** Elaboração do autor

Ao relacionarmos os princípios da Educação do Campo com as práticas pedagógicas dos educadores das EFAs dentro de um contexto formador onde as Tecnologias de Informação e Comunicação de alguma forma se fazem presentes, faz-se necessário a compreensão de como tais tecnologias se relacionam com princípios, práticas e contextos sociais, uma vez que a apreensão das representações sociais está diretamente relacionada com as construções sociais, experiências e relações com o objeto da representação.

Quando utilizadas para o desenvolvimento do contexto social, as TICs podem assumir o papel de obtenção ou produção de informações e comunicações visando avanços na vida camponesa – sejam para um projeto de desenvolvimento técnico-científico ou movimentos de lutas por garantias de direitos, enquanto que, ao se analisar a TICs inseridas nas práticas laborais do educador, além das funções já elencadas, estas podem se tornar meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessa perspectiva teórico-crítica sobre a tecnologia brevemente exposta, e apresentada com maiores detalhes no capítulo 1, buscamos até então nesse capítulo, desenvolver um entendimento sobre o contexto no qual se insere o objeto de estudo das representações sociais, e, reafirmar que tal contexto é

dinâmico e promotor de constantes movimentações nas formas de pensar, sentir e agir dos povos nele inserido.

Ademais, tendo por base o entendimento apresentado, observamos que ao longo da elaboração da presente pesquisa doutoral, além da apreensão das representações sociais elaboradas e/ou (re)elaboradas pelos educadores das EFAs sobre o uso das TICs nas suas práticas educativas, fez-se necessário ter uma melhor compreensão – apresentada na seção seguinte – de como esse objeto se relaciona com a territorialidade desses povos, tendo em vista que o modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do seu projeto educativo e da dinâmica de resistência social, política, econômica e cultural.

## **2.5 Territorialidade e Ciberterritorialidade da Educação do Campo**

A Educação do Campo nasce da materialidade das relações sociais e disputas territoriais no campo. É a conquista, a resistência e a recriação dos/nos territórios camponeses que permitem a criação e a reprodução da Educação do Campo. No interior dessa temática, Antunes-Rocha, Martins e Martins (2012, p. 31) acrescentam que,

A escola da Educação do Campo nasce como uma das dimensões da luta pela conquista de um modo de produção da vida. Nesse sentido, se articula com um conjunto de princípios, conceitos e práticas em construção, no conjunto das lutas empreendidas pelos trabalhadores do campo. Sendo assim, a escola também se insere como um território a ser ocupado.

Nessa direção, Camacho (2019) destaca que a luta pela Educação do Campo tem origem na materialidade dos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções pelos movimentos sociais do campo. Logo, identificar as dinâmicas dos territórios e territorialidades camponesas é fundamental para a construção de uma concepção sobre a Educação do Campo que reflita na lógica material e simbólica de reprodução da realidade camponesa, contribuindo assim, com os processos de lutas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Para tanto, desenvolvemos dentro desta seção uma reflexão a partir dos conceitos de território e territorialidade, no sentido de avançar na compreensão de como que a presença das TICs – que trazem consigo os conceitos de ciberespaço e cibercultura, se relacionam com a Educação do Campo. Para subsidiar tal elaboração, além das discussões realizadas no NEPCampo/FaE/UFMG, adotamos a matriz

conceitual referenciada por Fernandes (2006, 2008, 2009), Antunes-Rocha, Martins e Martins (2012), Haesbaert (2004), Lévy (1999) e Castells (1999).

Segundo Fernandes (2006), o conceito de território permite a compreensão do espaço como articulado pelas dimensões produtivas, culturais, educacionais, políticas e sociais. Conforme afirma o autor, o território pode ser analisado a partir de duas dimensões – material e imaterial:

Temos territórios materiais e imateriais. Os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como pensamento, teoria e/ou ideologia (FERNANDES, 2008, p. 47)

O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas (FERNANDES, 2009, p. 210).

Nessa esteira, podemos conceituar a territorialidade como sendo os vínculos subjetivos, ligado à percepção, que determinado indivíduo ou grupo social possuem com um ou mais territórios materiais e/ou imateriais. Ou seja, “as territorialidades são as representações dos tipos de uso dos territórios” (FERNANDES, 2009, p. 205).

Haesbaert (2004) conceitua ainda que a territorialidade é uma estratégia de poder, pois é através dessa estratégia territorial que o poder se manifesta e as metas dos grupos que o exercem podem ser concluídas. Dentro desse entendimento, Raffestin (1993, p. 160-162) afirma que:

Territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo (p. 160). [...] A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a ‘face vivida’ e a ‘face agida’ do poder (p. 162).

Raffestin (1993) afirma também que, os indivíduos ao se apropriarem dos espaços-territórios acabam por “territorializar” os mesmos, sustentados por um conjunto de ações, posturas, práticas e comportamentos, que revelam relações de poder, fundamentais para esse processo de construção da territorialidade. Assim, a territorialidade está ligada ao cotidiano e ao lugar, influenciada por aspectos culturais, políticos, econômicos e ambientais dos indivíduos e grupos sociais.

Tendo em vista essa característica sociotemporal que atribui dinamicidade às territorialidades elaboradas, Haesbaert (2004) discute sobre a relação entre territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade, como sendo um processo de

dominação e apropriação de novos espaços – materiais ou imateriais, realizado pelos grupos sociais ao incorporarem novas estruturas de um território. Nesse sentido, Fernandes (2005, p. 30) afirma que:

A criação ou conquista de um território pode acontecer com a desterritorialização e com a reterritorialização. Os territórios se movimentam também pela conflitualidade. O território é espaço de vida e morte, de liberdade e de resistência. Por essa razão, carrega em si sua identidade, que expressa sua territorialidade

Assim sendo, a dinâmica de transformação dos territórios e conseqüentemente suas territorialidades, pode ser descrita pela territorialização, pela desterritorialização, ou seja, pela sua destruição, por mais que seja temporária, e, pela sua recriação a partir de processos de reterritorialização.

Nessa direção, é importante destacar que as relações socioterritoriais que ocorrem nos contextos campesinos estão submetidas à influência de um modelo capitalista globalizado, onde a ciência, a técnica e a informação tornaram as relações sociais globalizadas. Ou seja, o território camponês está articulado com a cidade, com o regional e com o global.

Avançando na questão da territorialidade, Begnami (2019) ainda afirma que a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância constituem territórios imateriais que atuam para o fortalecimento do território material, entendendo o campo nas suas dimensões geográficas, social e de produção e reprodução da vida camponesa com todas as suas contradições e conflitualidades, conforme afirma Begnami (2019, p. 349):

Ao adotarmos a conceituação de territorialidade concluímos que a Alternância é uma pedagogia das territorialidades camponesas educativas. Ou também, a pedagogia da desterritorialização da escola como espaço absoluto de construção do conhecimento, numa perspectiva de reterritorialização da construção do conhecimento na articulação com a comunidade, dialetizando a relação escola-comunidade e viabilizando as possibilidades de ampliação do acesso à educação aos trabalhadores do campo.

Nessa direção, Begnami (2019) afirma que a cultura camponesa é um território imaterial, e talvez, um dos elementos mais importantes para o fortalecimento do sentimento de pertença ao território camponês. Nesse entendimento, os camponeses produzem seus espaços diversos, de modo que os espaços geográficos formados por elementos naturais possuem também dimensões sociais, políticas e culturais – produzidas a partir das relações sociais.

Já em se tratando das Tecnologias de Informação e Comunicação, com a popularização das comunicações em redes – a partir de diferentes dispositivos de publicação e difusão de conteúdos, surgem diversos espaços coletivos virtuais, compartilhados e autônomos na dimensão estruturante. Esses espaços geram para os seus usuários o sentimento de pertencimento a um mundo comum, reconfigurando o conceito de espaço em suas dimensões material, imaterial e simbólica.

Essa interconexão mundial de computadores, designado ciberespaço, remodela a sociedade, gerando um impacto social e cultural, principalmente na discussão sobre o poder, como aborda Castells (1999; 2003; 2017). Tal avanço tecnológico é fator de influência na alteração da base material da sociedade, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade, onde “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (CASTELLS, 1999, p. 22). Nessa direção, conforme descreve Castells (1999), surgem novas territorializações a partir da organização em rede, baseadas nas características da mobilidade e da multidimensionalidade.

Sendo assim, se antes da popularização da Internet – principal expoente do avanço das comunicações em redes, as pessoas habitavam os espaços territoriais de forma presencial, hoje com o ciberespaço elas podem estar ao mesmo tempo em diversos locais – de forma virtual<sup>51</sup>, sejam esses locais de existência física ou somente digital.

A relação território-cibercultura pode ser observada tanto sob a perspectiva das possibilidades ampliadas de compartilhamento de subjetividades, representações e vivências em redes, quanto a partir das diversas dinâmicas de controle e de acesso à informação que levam a territorializações via ciberespaço (HAESBAERT, 2004).

A partir do exposto, passamos a analisar as TICs – que trazem consigo os conceitos de ciberespaço e cibercultura no presente estudo, e a sua relação com os conceitos de território, territorialidade e suas dinamicidades. Para tanto, entendemos<sup>52</sup> que uma das principais transformações sociais promovidas pela revolução tecnológica pode ser analisada sob a ótica das relações entre tempo e espaço, alteradas pelas

---

<sup>51</sup> A participação em uma reunião, a partir do recurso de vídeo chamada, é um exemplo dessa afirmativa.

<sup>52</sup> Tal entendimento é desenvolvido com base nos principais autores que discutem o desenvolvimento tecnológico contemporâneo: Lévy (1999) e Castells (1999) – e obras correlacionadas.

comunicações em redes de alcance mundial e descritas pelo conceito de Ciberespaço<sup>53</sup>.

O Ciberespaço é visto como uma dimensão da sociedade em rede, criada pela evolução dos recursos tecnológicos e pelas construções sociais resultantes das apropriações<sup>54</sup> feitas pelos indivíduos, definindo novas formas de relações sociais. As relações sociais no ciberespaço, apesar de virtuais, tendem a repercutir ou a se concretizar no mundo real. No interior desse tema, o sociólogo Manuel Castells (1999) discute a relação entre a internet e o território. Para o autor, a rede mundial de computadores e seus dispositivos conseguem alterar de forma fundamental a cultura – a partir da cibercultura – ao viabilizar o contato com as experiências socioculturais, econômicas e políticas de outras sociedades.

No ciberespaço, surgem novos territórios imateriais assim como novas territorialidades. Antes de sua existência, as territorialidades dos indivíduos encontravam-se limitadas às relações sociais estabelecidas nas áreas físicas que ocupavam. Com o surgimento e difusão dos meios de informação e comunicação em rede, a definição de territorialidades individuais e de grupos sociais se ampliam e ganham complexidade.

Nesse sentido, Haesbaert (2004) destaca o aspecto desterritorializante<sup>55</sup> do ciberespaço, e alerta que todo processo de desterritorialização vem acompanhado de uma reterritorialização. Além disso, não devemos compreender o ciberespaço como um espaço “liso, ou apenas como um espaço de desencaixe e de compressão espaço-tempo, mas como lugar de quebra e criação de controle e de hierarquias, de territorialização e desterritorialização” (LEMOS, 2006, p. 7).

Da mesma forma, Bicalho e Moraes (2016) acreditam que a territorialização possibilitada pelo ciberespaço não implica no abandono do território onde um indivíduo está inserido. O que acontece não é o abandono do território, mas sim a sua reestruturação – no sentido de reterritorialização.

---

<sup>53</sup> De acordo com Haesbaert (2004), um dos principais teóricos sobre a desterritorialização no ciberespaço é Lévy (1999, p. 94), o qual conceitua ciberespaço como sendo “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores”, sendo o virtual a marca desse ciberespaço.

<sup>54</sup> Na presente pesquisa buscamos, ao analisar as representações sociais dos educadores sobre o uso das TICs, observar em que medida essa apropriação ocorre.

<sup>55</sup> Entendemos que o processo de desterritorialização está relacionado, entre outros elementos, com o aumento da capacidade de mobilidade, seja de pessoas, de bens materiais, de capital ou de informação.

Portanto, as discussões realizadas até então buscam contribuir para um entendimento sobre as possíveis transformações do território – seja ele material ou imaterial – da Educação do Campo, a partir do surgimento e popularização do acesso às tecnologias de informação e comunicação em rede. E, em se tratando da percepção de possíveis transformações por parte dos povos camponeses, o conceito de territorialidade dentro do ciberespaço se faz presente e de necessário entendimento.

Assim, é válido avançar em uma reflexão sobre os ciberterritórios e as ciberterritorialidades, examinando de forma cuidadosa as relações interpessoais vividas nessa nova forma de comunicação que envolve a realidade digital. Com base no referencial teórico apresentado, entendemos que o ciberterritório se apropria das definições de ciberespaço e território, ao passo que a ciberterritorialidade se aproxima de uma relação integrativa entre ciberespaço, cibercultura e territorialidade.

Partindo desse entendimento, os povos camponeses ao terem acesso as TICs, passam a ter acesso ao ciberespaço que não pode ser interpretado como um espaço neutro, pois nele encontram-se diversos elementos que revelam as relações de poder na dimensão territorializante e na dimensão da filosofia da tecnologia, justificando portanto, o uso da expressão “ciberterritório”. Ademais, dada a característica de escalabilidade da comunicação em rede, permitindo a realização de múltiplos acessos, podemos encontrar nas TICs em redes um elemento de reterritorialidade da Educação do Campo, quando tomamos como ponto de referência o acesso aos conteúdos disponíveis nos diversos ciberterritórios da internet.

Mantendo-se ainda na questão da busca por elementos ou ações que sustentem a proposta do conceito de Ciberterritorialidade da Educação do Campo, apresentamos alguns trabalhos<sup>56</sup> que descrevem nos seus objetivos e/ou resultados, discussões relacionadas com a questão da territorialidade camponesa no ciberespaço.

No artigo, “a apropriação do Facebook por agricultoras que constroem a agroecologia e os feminismos em diferentes contextos socioambientais brasileiros”, os autores, Almeida e Henriques (2019), por meio de entrevistas em profundidade aplicadas durante o 4º Encontro Nacional de Agroecologia, buscaram compreender as estratégias de comunicação, de agricultoras que fazem o uso da Internet, sobre

---

<sup>56</sup> Ao elaborarmos o presente levantamento de produções acadêmicas, não tivemos o objetivo de realizar um levantamento do estado da arte sobre o assunto – apesar do exaustivo processo de pesquisa para elaboração da presente relação de produções.

suas causas defendidas e demandas cotidianas. Questionadas acerca de quando e como passaram a utilizar a Internet e o Facebook, as mulheres da pesquisa apontaram a sua organização política como estímulo para se inserirem no ambiente digital, conforme descrevem os autores:

Além da articulação política, parte das agricultoras situa a Internet e o Facebook como forma alternativa e mais qualificada de **acessar notícias e conteúdos**. O grupo cita a diversificação das fontes de informação como um meio para se ter outros elementos e argumentos para discutir com as demais mulheres, seja nos movimentos ou na própria família. Essa estratégia seria uma alternativa à “lógica capitalista, tradicional, que bota só uma versão dos fatos”, o que revela um descontentamento e desconfiança em relação às mídias tradicionais. Os grupos e páginas ligados aos movimentos sociais são descritos como canais que “**orientam**” suas leituras, existindo, para tanto, um **processo de filtragem** das páginas que seguem e replicam (ALMEIDA e HENRIQUES, 2019, p. 61-62, grifo nosso).

Na citação acima, ao incorporarem o elemento da análise política à análise do fenômeno tecnológico, as camponesas do estudo citado ampliam as suas percepções sobre as formas de resistência na busca por democracia e cidadania no seu contexto. Tal situação nos fornece elementos para compreendermos a tecnologia também como sendo um fenômeno social, e constituinte de um espaço de luta contra-hegemônico, fortalecendo assim as reflexões críticas que nos ajudam a questionar as teorias de neutralidade da ciência, o determinismo tecnológico e a perspectiva linear de desenvolvimento – elementos de reflexão integrantes da Teoria Crítica da Tecnologia. Na conclusão do trabalho, Almeida e Henriques (2019, p. 64) apresentam as seguintes análises:

A presença virtual dessas agricultoras representa a ocupação de um espaço que ainda exclui a maior parte dos pares delas. Tal presença traz consigo não apenas possibilidades de auto expressão, mas também de amplificação da expressão pública das lutas que esse público trava cotidianamente. Essas mulheres dão vida aos feminismos e à agroecologia nos seus diferentes territórios. Em um exercício recente de auto exposição on-line, elas têm se desafiado a ser corresponsáveis por essas causas também nas redes virtuais.

Portanto, observamos que o desenvolvimento tecnológico trouxe novas possibilidades de conexão para a humanidade. Em consequência disso, pode-se observar uma diversificação nas relações de trabalho, na forma como as pessoas se relacionam, na forma de busca de conhecimento, entre outras. A relação da sociedade com o espaço se modifica a partir da evolução das TICs, e nesse contexto, a informação e o conhecimento constituem elementos-chave. A emergência do ciberespaço e todas as possibilidades de comunicação e interação proporcionadas

por esse meio podem impactar nas formas de relacionamento e organização dos indivíduos na sociedade.

Portanto, o debate quanto ao uso das TICs nas práticas educativas campestres ultrapassa a perspectiva do uso somente como uma ferramenta de apoio pedagógico, a partir do reconhecimento de que tais elementos atualmente se permeiam em uma complexidade de relações culturais, temporais e espaciais. Nessa direção, a Educação do Campo, ao assumir um projeto de escola articulado a um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipadora, deve buscar a discussão sobre o uso das TICs nos diversos espaços de vida, incluindo o ciberespaço.

Essa situação faz com que todos os envolvidos no processo educativo – famílias, estudantes e educadores, comecem a refletir em como se beneficiarem dentro de seus contextos, a partir do uso dessas novas formas de acesso a informações e novas formas de comunicação. A territorialização nesses novos espaços não implica no abandono do território onde o indivíduo está inserido. Nesse sentido, entende-se que pode haver desterritorialização e reterritorialização, e que nesse movimento, ocorre a multiterritorialidade. O território anterior não é abandonado, mas pode ser ressignificado no novo território. Portanto, os conceitos de territorialização, desterritorialização e multiterritorialidade constituem possibilidades de compreensão do ciberespaço e da cibercultura, pois admitem, mais do que outros conceitos, o movimento, a transformação permanente, e a reconfiguração.

Por fim, ao apropriarmos dos referenciais: de territorialidade como estratégia territorial de poder, das Representações Sociais como metodologia de leitura da realidade, e, da Educação do Campo enquanto projeto de escola integrado a um projeto de sociedade; buscamos avançar no entendimento de como a Educação do Campo pode exercer suas intencionalidades<sup>57</sup> de criação de conteúdos e de estratégias de influência dentro do ciberespaço, a fim de construir territorialidades nesse espaço, ou seja, na direção da construção<sup>58</sup> de ciberterritorialidades pautadas nos princípios da Educação do Campo.

---

<sup>57</sup> Um exemplo de tal intencionalidade está na orientação quanto a produção de conteúdos relacionados a agroecologia, seja por meio de páginas virtuais, ou ainda por estratégias de comunicação via redes sociais virtuais.

<sup>58</sup> Para que se atinja tais objetivos, entendemos que as apropriações tecnológicas pelos povos campestres devem ocorrer em consonância com a perspectiva filosófica da TCT, a partir do entendimento de que a ambivalência da tecnologia pode abrir espaço para uma racionalização democrática dentro do ciberespaço.

### **CAPÍTULO 3 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO**

A partir das problematizações sobre a presença e intensificação no uso das TICs no contexto campesino, desenvolvidas no capítulo 1, e das reflexões sobre as práticas educativas das EFAs – descritas no capítulo 2, apresentamos neste capítulo, a perspectiva epistemológica assumida no desenvolvimento da pesquisa e o referencial teórico metodológico utilizado.

Em termos de teoria filosófica do conhecimento, partimos do pressuposto de que a realidade deve ser entendida a partir de suas contradições e histórias. Dessa forma, assumimos como perspectiva epistemológica, a compreensão de sociedade referenciada na dimensão do Materialismo Histórico Dialético (MHD) de Marx e Engels. Já o entendimento dos conceitos de hegemonia, formação de intelectuais orgânicos e mudanças sociais a partir da organização e tomada de consciência política, se referenciam em Gramsci.

Para o MHD, a existência do universo e tudo mais que há nele está fundamentada em sua existência material, podendo ser conhecida pela nossa razão. Sendo assim, os conhecimentos que os indivíduos produzem objetivamente, segundo Marx e Engels, devem reproduzir o real considerando suas múltiplas determinações. Dentro dessa compreensão, a materialidade histórica se desenvolve a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central: o trabalho como princípio educativo. Assim, o trabalho é categoria de análise dos homens porque é a forma mais simples e mais objetiva que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade.

Ao assumir essa perspectiva para analisar o processo educacional, faz-se necessário partir de reflexões empírico-teóricas para a compreensão da concretude desse processo, ou seja, refletir sobre as contradições da organização do trabalho na sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender no interior do processo educativo, ações que contribuam para a defesa de um projeto de vida e de sociedade que atenda as demandas dos povos camponeses.

Pires (1997, p. 88) destaca ainda que uma grande contribuição do MHD na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade de descobrir em tais fenômenos, a categoria mais simples, o empírico, para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações, o concreto pensado. Isto significa dizer que a

análise do fenômeno educacional em estudo pode ser apreendida quando consegue-se descobrir a sua mais simples manifestação para que, após elaboração de teorias e hipóteses, seja possível analisar plenamente o fenômeno observado.

Portanto, realizar uma análise da realidade dos participantes da pesquisa acerca do seu trabalho como educadores do campo, e responsáveis por promoverem as transformações a partir das contradições vivenciadas e observadas, tende a indicar que as causas são, todas elas, ramificações da forma como são produzidas as suas existências dentro do modo de produção da vida. Tal análise permite ainda observar a ação docente na perspectiva de superação das contradições quanto à presença de elementos tecnológicos que não foram projetados para o contexto campestre, percebendo essa presença como elemento inerente às condições materiais, políticas e econômicas, que estão colocadas para os educadores do campo.

E nisso, a escola pode se apresentar como elemento fundamental de luta e transformação na direção de um projeto de sociedade que reconheça e valorize o modo de vida e cultura camponesa. Nessa mesma direção epistemológica, a escola é considerada central no pensamento do filósofo marxista italiano Antonio Gramsci, tendo nela um importante papel na construção de um projeto de mudança social e conquista da hegemonia, a partir da difusão da cultura e da formação de intelectuais orgânicos.

No entender de Gramsci, a hegemonia pressupõe a conquista do consenso em torno de um projeto de sociedade e concepção de mundo, além da busca por uma liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as demais. Nessa estratégia, possui um papel fundamental os intelectuais orgânicos, que são aqueles que adquirem uma visão crítica do processo histórico no qual estão inseridos.

Nesse sentido, a educação terá para o intelectual orgânico e para a reorganização da nova sociedade uma função elementar. Ela deverá levar as pessoas para um estágio evolutivo de pensamento crítico, ou seja, de “investigação contínua e do desvelamento das bases materiais da teoria, isto é, a crítica da utilização ideológica da teoria” (MONASTA, 2010, p. 30). Para Gramsci somente a filosofia da práxis poderá ser um instrumento ideológico, logo educativo, capaz de expandir a consciência crítica nas massas, capacitando-as para controlar suas vidas e dirigir a sociedade.

Partindo dessa dimensão de análise, existem pontos de resistência aos discursos hegemônicos que abrem horizontes de irradiação, sobretudo através da

utilização das tecnologias digitais em rede para disseminar informações e ideias que valorizam a consciência social, as causas comunitárias e os direitos da cidadania. A comunicação virtual vem somar-se – jamais substituir ou suplantar, às fontes de veiculações alternativas, instituindo formas colaborativas e não mercantis de trabalho informativo e cultural (CASTELLS, 1999).

Esses veículos podem ser incluídos na categoria gramsciana dos aparelhos privados de hegemonia. São organismos coletivos, de natureza voluntária e com diretrizes convergentes, que procuram dar visibilidade às convicções sobre a necessidade de uma ordem pública fundada na participação social e no pluralismo cultural.

A história dos movimentos sociais comprova que é possível uma escola que se torne contra-hegemônica ao modelo capitalista dominante. Para isso, é necessária uma nova práxis político-pedagógica, tal como a desenvolvida pelo Movimento de Educação do Campo e demais movimentos sociais camponeses, enquanto intelectuais coletivos. Esses intelectuais orgânicos da Educação do Campo são quem irão produzir a disputa pela hegemonia por meio da construção de matrizes pedagógicas baseadas nos seus princípios, buscando discutir criticamente<sup>59</sup> o uso e apropriação dos avanços propostos pela hegemonia, em prol de um projeto contra-hegemônico, no qual se destaca no presente estudo, as TICs.

Mediante o exposto, o referencial teórico metodológico utilizado para a leitura da realidade e elaboração das análises deste estudo terá a sua apresentação organizada em duas seções: em 3.1, apresentamos a Teoria das Representações Sociais, a partir da obra de Moscovici (2010, 2012), com enfoque na abordagem processual definida por Jodelet (2001, 2017). Tais referenciais se apresentam como pilares para o entendimento da perspectiva teórica das Representações Sociais em Movimento (RSM), apresentada na seção 3.2.

### **3.1 Teoria das Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi proposta pelo psicólogo romeno Serge Moscovici durante a sua pesquisa de doutorado, e publicada em 1961 no livro *La Psychanalyse: Son Image et Son Public*. Nesta pesquisa, Moscovici teve por

---

<sup>59</sup> A partir da perspectiva filosófica da Teoria Crítica da Tecnologia, ou outra teoria de base epistemológica compatível, conforme discutido na seção 1.3

objetivo estudar como os saberes científicos se incorporavam ao senso comum, analisando como os diferentes segmentos da sociedade se apropriavam de tais conhecimentos. Para tal análise, foi escolhido<sup>60</sup> o estudo de como a psicanálise era percebida pela sociedade parisiense.

Para elaborar a teoria, Moscovici teve como principais referências o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim na qual se afirma que as representações coletivas são produções sociais que se impõem sobre os indivíduos, atuando como elemento coercitivo de produção das representações individuais; e a antropologia de Lévy-Bruhl, que teoriza sobre crenças, mitos e pensamento coletivo<sup>61</sup>.

Na concepção de Moscovici, uma representação social não é elaborada apenas pela vontade da coletividade, como defendia Durkheim, mas pelas relações individuais e coletivas. Portanto, podemos afirmar que uma RS é um fenômeno que descreve a forma como um determinado grupo se apropria de um conhecimento, dando-lhes significados e elaborações simbólicas. Nesse sentido, Moscovici (2012, p. 45) afirma que,

quando falamos de representações sociais, em geral partimos de outras premissas. Primeiramente, consideramos que não existe recorte entre o universo exterior e o do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, movido, pois é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo.

Na TRS busca-se analisar as formas de pensar, sentir e agir de um indivíduo ou determinado coletivo em relação à um objeto, tendo como primícias o fato de que o conteúdo informacional referente ao objeto é ajustado ao contexto social. Com isso, as representações sociais possibilitam a apreensão do mundo através de esquemas intelectuais incorporados, a partir dos quais são criadas figuras no imaginário do sujeito da representação, deixando o momento presente compreensível.

Para tanto, deve haver uma aproximação cognitiva entre o indivíduo e o objeto para que ocorra o fenômeno da representação, e ainda, o objeto precisa fazer parte da prática social cotidiana do indivíduo e do grupo investigado. Nesse sentido, Jodelet (2001, p. 21-22) afirma que

---

<sup>60</sup> Na ocasião da elaboração da pesquisa, além da psicanálise, a propagação do marxismo era outro fenômeno que perfazia interesse de pesquisa para Moscovici, porém “Eu estava impossibilitado de escolher o marxismo, porque era um estrangeiro e um refugiado de um país comunista[...] Ainda mais, Daniel Lagache, que era meu professor, era psicanalista e acabou interessado em minhas ideias e me encorajou a começar a pesquisa na área” (MOSCOVICI, 2010, p. 311).

<sup>61</sup> Para maiores aprofundamentos epistemológicos sobre a origem da TRS, Cf Farr (1994).

[...] as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. [...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Ao descrever a representação como dimensão dos grupos sociais, Moscovici (2012, p. 62) afirma que uma RS pode ser apreendida como um “conjunto de proposições, de reações e de avaliações”, organizadas de “maneiras diferentes conforme as classes, culturas ou grupos”, constituindo o universo consensual de opiniões sobre um objeto socialmente inserido.

Para cada universo consensual, ou seja, para cada representação social elaborada, é proposto três dimensões estruturantes, sendo: Informação, que se caracteriza pela organização dos conhecimentos e fontes informacionais que um grupo possui a respeito do objeto; Campo de representação ou imagem, que consiste na construção associativa pelo indivíduo entre imagens e sentidos referente ao objeto; e Atitude ou tomada de posição, que se refere à concretização do sentido das representações sociais nas ações dos grupos e indivíduos, explicitando a orientação global em relação ao objeto da representação social (MOSCOVICI, 2012, p. 66-69).

A partir da compreensão dessas três dimensões estruturantes de uma representação social, Moscovici (2012, p. 226-229) e Jodelet (2001, p. 30) destacam três fenômenos da realidade social associados à construção de uma representação social, sendo: dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado, focalização em relação a um centro de interesse, e a pressão para a inferência do objeto.

A dispersão e defasagem diz respeito a forma e conteúdo informacional referente à um objeto representado. Esses fenômenos se relacionam com as condições de acesso e exposição às informações sobre o objeto. Tais condições se referem tanto às informações disponíveis, quanto às condições objetivas de acesso a elas, como por exemplo, obstáculos de transmissão, falta de tempo, barreiras educativas, entre outras.

A focalização é um fenômeno marcado pela forma como um indivíduo ou grupo valoriza um aspecto particular do objeto em detrimento de outro, fazendo com que o conhecimento do indivíduo sobre o objeto seja filtrado. Ou seja, esta condição implica

na ação convergente do indivíduo em relação ao pensamento construído coletivamente por um grupo, não só no sentido de compartilhar da mesma opinião, mas também no sentido de representá-la nos diferentes espaços nos quais transita socialmente.

Por fim, a pressão à inferência acontece quando é exigido de um indivíduo ou grupo, a tomada de posição frente a um objeto, ou seja, quando não é possível manter-se neutro ao envolvimento, à ação ou a adesão de novos elementos que irão alterar o campo representacional já existente ou fazer com que tal elemento provoque a elaboração de um novo campo representacional neste indivíduo ou grupo (MOSCOVICI, 2012, p. 229; JODELET, 2001, p. 30).

Nesse caminho, entendemos que o surgimento ou reelaboração de uma RS está diretamente relacionada à um contexto social. Tal representação permite que um determinado grupo inserido nesse contexto possa construir seus conjuntos de saberes sobre determinada situação ou objeto, de maneira a tornar compreensível o mundo a sua volta. “A compreensão de um determinado objeto assume as características que o grupo confere a ele, ou seja, o objeto é a representação a ele conferida pelo grupo” Moraes (2007, p. 34).

Seguindo com esse entendimento, o triângulo sujeito-outro-objeto proposto por Moscovici busca sistematizar os processos de interação na construção de uma RS, contribuindo para os processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais (MOSCOVICI, 2010; SÁ, 1998). Marková (2017) afirma que esta abordagem triangular substitui o olhar binário entre o indivíduo e o objeto, por uma visão em três termos: Sujeito individual (Ego) – Sujeito Social (Alter) – Objeto, onde o Alter é o mediador das relações entre o Ego e o objeto. A autora complementa ainda que:

[...] Serge Moscovici postulou que não se pode conceituar o social e o individual como duas entidades separadas. Em vez disso, o Eu e o(s) Outro(s) (ou o Ego-Alter) são mutuamente interdependentes em e pela interação. O Ego-Alter gera conjuntamente sua realidade social – objetos de conhecimento, crenças ou imagens. [...] (MARKOVÁ, 2017, p.369)

Ou seja, na construção<sup>62</sup> de uma RS, o indivíduo entra em contato com o objeto de representação a partir de uma inter-relação com o outro, podendo elaborar nesse

---

<sup>62</sup> Dada a complexidade do processo de construção de uma RS, apresentamos uma descrição simplificada, a fim de compreensão dos conceitos expostos nessa seção.

processo<sup>63</sup>, uma perspectiva coletiva sobre o objeto, que se juntará às suas elaborações individuais.

O indivíduo, ao entrar em contato com essas novas informações, inicia um processo de “pressão à inferência”, tendo em vista a existência de algo não-familiar buscando tornar-se familiar ou reconhecido no seu sistema cognitivo. Para compreender o fato de transformar o que é não-familiar em familiar, Moscovici propõe os conceitos de objetivação e ancoragem, que buscam dar suporte a um processo de pensamento baseado na memória e nas conclusões passadas (MOSCOVICI, 2010).

A objetivação tem a função de tornar o abstrato em algo concreto, de tal forma que o indivíduo consiga reproduzir um conceito em uma imagem ou em um núcleo figurativo (MOSCOVICI, 2012, p. 260). Para Sá (1998, p. 65), o núcleo figurativo é “uma estrutura imagética em que se articulam de forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos”. Para Moscovici (2012, p.158-159), a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma determinada realidade social.

Jodelet (2001) e Moscovici (2012) afirmam que o processo de objetivação pode ser decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. A construção seletiva ocorre por meio da concomitância da seleção de informações e das normas estabelecidas internamente aos grupos – as abstrações teóricas, em relação ao objeto. Essa seleção permite a construção de uma estrutura imagética, que são imagens ou simbologias que representam o pensamento do grupo.

A partir desta imagem ou simbologia, na esquematização estruturante, o indivíduo busca torná-la coerente para o seu sistema de relações e valores cognitivos. Ou seja, a explicação sobre um determinado fenômeno vai se estruturando e se tornando socializável. Por fim, na naturalização, a percepção do objeto é encarada como realidade e materialidade. O indivíduo e o seu grupo vão explicar os fenômenos que acontecem no mundo a partir das imagens e metáforas que foram elaboradas coletivamente e dentro de um período histórico.

Segundo Moscovici (2012, p. 111), “a transformação de uma teoria estruturada em um conjunto de relações com autonomia e extensão variáveis é a primeira condição para a constituição de uma representação social”. Se a objetivação consiste

---

<sup>63</sup> De forma ativa ou não

nessa transferência do conhecimento científico para o público, a ancoragem corresponde às bases preexistentes em que se apoiam os indivíduos que produzem uma representação social, conforme reforça o autor:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2010, p. 78).

A ancoragem é um processo onde o objeto ou situação não-familiar busca ser relacionada com outro objeto familiar e identificado, a fim de que seja possível nomear e classificar o não-familiar. Quando o indivíduo não consegue classificar o objeto estranho, isso reflete em uma postura de resistência. Para tal superação, é necessário que rotule e nomeie o objeto ameaçador, associando esse em uma categoria cognitiva, para assim poder representar e comunicar, conforme afirma o autor:

Interpretar uma ideia ou um ser não familiar sempre requer categorias, nomes, referências, de tal modo que a entidade nomeada possa ser integrada na 'sociedade dos conceitos'. (MOSCOVICI, 2010, p. 70)

Para Jodelet (2001), tal processo:

Enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. Portanto a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado. (JODELET, 2001, p. 38-39).

Portanto, ancorar significa atribuir sentido ao objeto, dando um valor subjetivo a ele. Segundo Purkhardt (1993), o processo de ancoragem envolve duas ligações impossíveis de serem desassociadas, a classificação e a nomeação, uma vez que, por mais ciente que se esteja da existência de um determinado objeto, se ele não estiver classificado e nomeado cognitivamente, ele se torna inexistente para o indivíduo.

Dentro do processo de ancoragem, segundo Moscovici (2010, p. 60-70), a classificação é uma das principais características, pois é necessário atribuir uma característica ou um rótulo a algo que não é completamente conhecido pelo indivíduo. A classificação realizada pelo processo de ancoragem é uma forma de associar um determinado objeto, dentro de um conjunto de conhecimentos já representados por determinado grupo. Quando um grupo atribui um determinado valor a um objeto ou a uma pessoa, geralmente o faz pensando positivamente ou negativamente, pois é uma

atribuição pautada exatamente nos juízos de valores já estabelecidos, tanto pelo indivíduo quanto por seu grupo.

A classificação é descrita em dois processos: a generalização e a individualização. A generalização é quando quem está ancorando consegue aproximar a imagem de um objeto não-familiar, que se encontra a sua frente, com um que seja familiar. Já o processo de individualização ocorre quando o novo objeto que está sendo ancorado é visto com uma grande distância dos objetos já reconhecidos por este que o está ancorando, criando uma imagem de objeto desviante de um modelo preestabelecido. Ressalta-se ainda, que este processo de classificação não é neutro, pois a opinião de uma pessoa é formada a partir da opinião de outros que foram selecionados por uma série de fatores que os promovem como referências.

Ademais, dentro do processo de ancoragem, além da classificação, têm-se a nomeação. Moscovici (2010, p. 66) afirma que “é impossível classificar sem, ao mesmo tempo dar nomes”. Dar nome a um determinado objeto, ou a algo, significa inserir este objeto dentro de uma “matriz de identidade de nossa cultura” (p. 66), conferindo-lhe determinado status e determinadas características. Portanto, é necessário dar nomes aos objetos, pois do contrário, não será possível associá-los como imagens passíveis de compreensão para o grupo. Moscovici afirma que a nomeação pode produzir três efeitos:

- a) o nome permite que uma pessoa ou objeto seja descrito com uma certa atribuição de qualidades e intenções sobre ele;
- b) o nome dá a possibilidade de distinção de objetos ou pessoas pelas suas características distintas;
- c) o nome torna algo ignorado, até então, em algo reconhecido.

Todavia, há de se destacar que o processo de construção ocorrido através da ancoragem e objetivação durante a elaboração das representações sociais não pode ser entendido como uma sequência de processos, uma vez que durante a (re)elaboração de uma representação social, o indivíduo pode ancorar e objetivar diversas e alternadas vezes, dada a relação dinâmica entre o objeto e o Ego-Alter (MOSCOVICI, 2012).

Portanto, é a partir do entendimento desses processos que podemos compreender a elaboração das RS como um regulador da relação dos indivíduos com o mundo e entre outros indivíduos. Para Jodelet, esses processos:

Orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p.22).

Para Sá (1998) a teoria de Moscovici é uma complexa forma de estruturar estudos, mas não é em si completa. Por isso, as correntes que emergem da TRS não são em si e em relação as outras contraditórias, mas complementares. Tais correntes partem dos princípios teóricos elaborados por Moscovici e não devem ser vistas como incompatíveis. De acordo com Moliner e Guimelli (2015, p.21), o modo de abordar o fenômeno da representação social está organizado em quatro grandes categorias de orientações teóricas, sendo: sociogenética ou processual<sup>64</sup>, estrutural, sociodinâmica e dialógica.

Cada categoria, em geral, compartilha entre si características comuns, mas trabalham com aspectos diferenciados dentro da teoria, a saber respectivamente: Os processos e condições de constituição de uma RS; Conteúdo, organização e dinâmica das representações; Ligações entre as relações sociais e as RS; e O papel da linguagem e comunicação na elaboração das representações.

### **3.2 Teoria das Representações Sociais em Movimento**

Apoiando-se nos estudos da TRS de Moscovici (2012) e na corrente teórica processual, definida por Jodelet (2001); Antunes-Rocha (2004, 2012) identificou em seus estudos a não estagnação das representações sociais em determinados contextos – contextos nos quais se têm denominado “geradores de mudança”. A esse movimento das representações sociais, que por ora se apresenta como uma categoria analítica dentro dos estudos das RS, a autora define como Representações Sociais em Movimento (RSM).

Segundo Antunes-Rocha (2018, p. 21-23), a perspectiva teórica das RSM encontra fundamentação teórica, principalmente, em Moscovici (2012), Moliner (2001), Tafani e Bellon (2005) e Flament (2001). As RSM têm sido objeto de estudo do Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES/FaE/UFMG)<sup>65</sup>, nos quais

---

<sup>64</sup> Alguns autores, como Sá (1998), usam o termo processual para esta orientação teórica onde se incluem Moscovici e Jodelet.

<sup>65</sup> Os estudos do GERES buscam analisar as modificações das formas de pensar, sentir e agir de indivíduos que se encontram em contextos educativos geradores de mudança. Tais contextos, de alguma forma, possuem elementos que exercem pressão para a inferência de situações que desafiam

se destacam os trabalhos desenvolvidos por Antunes-Rocha *et al.* (2015), Carvalho *et al.* (2016), Ribeiro, Carvalho e Antunes-Rocha (2017), Carvalho (2015, 2017), Telau (2015), Ribeiro (2016, 2019), Amorim-Silva (2016), Benfica (2017), Gomes (2018) e Ribeiro e Antunes-Rocha (2018), e, ao qual esta tese se vincula e se incorpora nos aprendizados teóricos, metodológicos e epistemológicos desenvolvidos.

Ribeiro, Carvalho e Antunes-Rocha (2017, p. 349) afirmam que quando há mudança na informação, no contexto ou na atitude dos indivíduos, de alguma forma, há mudança no seu campo representacional. Tal mudança resultará em movimentações nas suas RS, de maneira a tornar uma situação estranha ou nova em familiar e perceptível. Sobre as pesquisas na perspectiva das RSM, Antunes-Rocha (2018, p. 32, grifo nosso) afirma que,

Estamos ainda em fase inicial da discussão que articula movimento e mudança. De um modo geral, os resultados de nossas investigações apontam que os sujeitos diante do estranho **podem articular três movimentos**: podem **recusar-se** a vivenciar o novo; **aderir integralmente** ao estranho, quase sempre anulando o que lhe era familiar; ou iniciar um processo de **reelaboração** do familiar na perspectiva de integrar o novo. Observamos que não há uma linearidade, ou mesmo uma sucessão na apropriação desses três movimentos. O que parece circunscrever as possibilidades de escolha está inscrito nas condições socioculturais de cada um e do grupo como um todo.

Destaca-se ainda que o movimento de “recusar-se a vivenciar o novo” é entendida como movimento pois, para que o indivíduo possa se manter em uma determinada posição, ele necessita reafirmar as suas formas de pensar para fortalecer a sua escolha, mobilizando com isso diversos elementos que sustentem suas concepções e atitudes:

Os resultados até então indicam que não há como passar ileso pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções, há sempre mudança, movimento e processo. Mesmo os sujeitos que não alteram suas referências após ter passado pela relação com o novo objeto precisam movimentar-se para garantir sua permanência. Em alguns casos, o esforço para manter é mais acentuado do que aquele mobilizado para a mudança. (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 33).

Assim, para que o indivíduo construa, mantenha ou modifique uma RS, deve-se existir uma mobilização contextual, informacional, atitudinal ou identitária

---

a cognição dos indivíduos. Ou seja, o indivíduo ou o grupo se vê diante de uma situação incontornável, da qual a sua presença não pode ser negada, exigindo um posicionamento diante dessa. Tal posicionamento é construído a partir dos conhecimentos adquiridos sobre essa situação, e em diálogo com o contexto social ao qual o indivíduo e o grupo pertence.

(RIBEIRO, 2019) que produzam conflitos entre forças instituídas e instituintes, possibilitando a construção/manutenção/transformação de uma RS (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 21). Nessa direção, o GERES tem organizado seus trabalhos no sentido de perceber o processo de movimentação das RS e os elementos que impulsionam tais movimentos, conforme destaca Ribeiro (2016, p. 75):

Uma das nossas preocupações até o instante foi conceituar e mostrar que as representações sociais se movimentam. Este movimento, seja abrupto, lento, progressivo ou não realizado - que reafirma e cristaliza posições, acontece faticamente com as representações na sua gênese, na sua estrutura e na relação dialética com o cotidiano. Entretanto, talvez a grande questão desta afirmativa se encontre como podemos estudar esse movimento.

Nas pesquisas até então desenvolvidas, têm-se utilizado um modelo analítico que continua em elaboração e que busca inicialmente compreender o objeto estranho que desestabiliza as RS dos indivíduos. Tal proposta busca fundamentação teórica em Moscovici (2010), a fim de compreender a dimensão do estranho que provoca as mudanças nas representações dos indivíduos. Antunes-Rocha (2018, p. 20) descreve esse processo analítico:

Nas pesquisas realizadas neste programa de pesquisa, busca-se inicialmente a dimensão do estranho, isto é, quais são os fatos e acontecimentos que ocorrem e que estão gerando necessidades de alterações nas representações [...]

Após a compreensão de quais elementos pressionam as representações sociais dos indivíduos, busca-se apreender quais os conteúdos presentes neste processo de movimentação das formas de pensar, sentir e agir. Para tal, é analisado o objeto de estudo a partir da dimensão da totalidade e temporalidade, buscando notar os aspectos sociais, históricos, políticos e contextuais desse. Em seguida, busca-se compreender os processos históricos de produção de significados que orientam as ações do indivíduo ou grupo no contexto analisado.

A partir disso, organiza-se a magnitude do estranho: origem, indivíduos envolvidos, abrangência, dentre outros aspectos. A investigação se orienta por meio de três perguntas:

- a) como se organizam os conteúdos representacionais do objeto em um contexto em mudança?**
- b) quais os movimentos realizados pelos sujeitos com relação aos saberes instituídos e dos saberes instituintes?**
- c) como os conteúdos/movimentos articulam-se em termos das possibilidades e limites de mudança de uma representação social?** (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 20-21, grifo nosso)

Quanto ao processo metodológico para análise do movimento das representações sociais, Carvalho (2017, p. 243) destaca que esse vem sendo construído a partir do desenvolvimento de dissertações, teses, participações em eventos e publicações dos membros do GERES. Nessa direção, Antunes-Rocha (2018, p. 31) destaca que em termos metodológicos,

o uso de questionários (para um número de sujeitos maior do que 15), entrevista narrativa e observação – principalmente quando o foco do estudo é a prática social, vem se constituindo como procedimentos que apontam para possibilidades analíticas.

Outro elemento importante durante o processo de análise do movimento das RS, diz respeito a necessidade de considerar a historicidade dos indivíduos como conteúdo das RS, conforme destacado por Moscovici (2010, p. 108). Para tanto, faz-se necessário compreender a trajetória temporal dos indivíduos dentro do conjunto de informações que influenciam a construção/manutenção/modificação das RS. Nesse sentido, Jodelet (2017, p. 27) afirma que:

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

Quanto ao reconhecimento da historicidade das representações, Jodelet (2017, p. 28) ainda destaca que:

as representações sociais dependem do contexto histórico e do peso de seu passado. [...] o estudo das representações permite apreender a história sendo feita. Elas têm, de algum modo, um valor premonitório ou antecipatório; uma potencialidade pouco reconhecida, mas que fundamenta o alcance de seu estudo para sua análise das dinâmicas sociais.

Ao se considerar a questão da temporalidade nas pesquisas das RSM, principalmente em contextos educacionais, focalizamos os esforços de pesquisa na compreensão dos elementos que exercem forças de influência no processo de alteração ou permanência do espaço representacional de um determinado indivíduo ou grupo. A partir da apreensão dessas forças, torna-se possível a proposição dentro do campo educacional, de estratégias que visem potencializar ou garantir a manutenção de elementos virtuosos deste processo de movimentação das RS.

Assim, percebemos que as representações sociais são partes de um corpo de entendimento que constitui a realidade social das nossas vidas. É a produção simbólica do pensamento social, comunicação e interação entre grupos e indivíduos (PURKHARDT, 1993). Nesse sentido, Jovchelovitch (2004, p. 23) afirma que,

O problema do tempo, que corresponde ao problema fundante da história, é, portanto, claramente integrado ao processo representacional. Temos, portanto, os vínculos sujeito-sujeito-objeto- projeto- tempo- contexto- ação comunicativa como fenômenos constituintes do processo total do fenômeno representacional.

Nessa dinâmica, a estratégia metodológica de entrevista narrativa associada com a análise das trajetórias dos participantes de pesquisa, tem ajudado nas pesquisas de RSM, uma vez que ao apresentar a sua relação com o objeto da representação, o indivíduo narra a sua trajetória de vida inscrevendo o objeto da representação em uma escala temporal.

A partir dessa exposição, busca-se compreender a dinâmica evolutiva das RS de forma a apreender as pressões exercidas nesse processo de contato com o “novo/diferente”.

## CAPÍTULO 4 - ESTUDO DAS RSM: TECNOLOGIAS, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A Representação Social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 2007, p. 22).

Nesse sentido, objetivamos por meio desta pesquisa, compreender como os educadores das EFAs do Espírito Santo/Brasil e de Santa Fé/Argentina estão movimentando as suas representações sociais sobre o uso das TICs nas suas práticas educativas, tendo em vista o atual avanço das tecnologias, cujo desenvolvimento tem alterado<sup>66</sup> as formas de acesso, produção e divulgação de informações e conhecimentos, assim como alterado as relações de poder em suas diferentes perspectivas – conforme discussões realizadas no capítulo 1 e na seção 2.5.

Na busca por apreender a movimentação das representações sociais dos participantes da pesquisa, utilizamos a Teoria das Representações Sociais em Movimento (RSM), fundamentada na obra organizada por Ribeiro e Antunes-Rocha (2018) como referencial teórico e metodológico. Tendo por base tais pressupostos, a pesquisa se orientou pela busca da dimensão do estranho que mobiliza ou tensiona as representações sociais dos indivíduos, ou seja, quais são os fatos ou fenômenos que estão gerando necessidades de alterações nas representações sociais dos educadores das EFAs pesquisadas, em relação ao uso das TICs em suas práticas educativas.

Para a realização desta pesquisa, elegemos<sup>67</sup> duas EFAs – uma do estado do Espírito Santo/Brasil e a outra da província de Santa Fé/Argentina, sendo apresentado neste capítulo os dados referentes às coletas de dados, suas análises e reflexões.

Para tanto, as coletas de dados ocorreram no Brasil entre os meses de junho e julho de 2018 – na EFA do Bley, e na Argentina em agosto e setembro de 2018 – na

---

<sup>66</sup> Tais alterações tensionam em alguma medida, as representações sociais já existentes nos educadores.

<sup>67</sup> Sobre os contextos da pesquisa – Brasil e Argentina, a escolha desses dois países está ligada ao fato de terem sido pioneiros no processo de expansão da P.A. para a América Latina. Quanto aos participantes da pesquisa, foram analisados 11 educadores de uma EFA do estado do Espírito Santo/Brasil e 12 da província de Santa Fé/Argentina. No Espírito Santo, elegeram-se as EFAs que recebem orientações pedagógicas baseadas nos princípios críticos da Educação do Campo, promovida pela RACEFFAES. Já na província de Santa Fé, a escolha da escola foi através da parceria com o ICAM.

EFA de La Sarita. Nas coletas, foram realizadas as aplicações<sup>68</sup> de questionários semiestruturado e entrevistas narrativa, conforme desenho metodológico apresentado na próxima seção. A relação dos participantes por método de coleta é apresentada na Tabela 2 abaixo.

**Tabela 2.** Quantidade de participantes por métodos de coleta de dados

MÉTODO DE COLETA DE DADOS	PARTICIPANTES		
	BRASILEIROS	ARGENTINOS	TOTAL
Questionário	11	12	<b>23</b>
Entrevista Narrativa	5	5	<b>10</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Durante a realização dos campos de pesquisa, na fase de aplicação do questionário semiestruturado, o primeiro procedimento foi a realização junto aos educadores das EFAs, de uma breve contextualização do objetivo da pesquisa e da exposição de todas as questões éticas envolvendo este processo. Em seguida, para evitarem possíveis constrangimentos entre pesquisador e educadores, foi disponibilizado cópias dos questionários e dos TCLE em um espaço coletivo (sala dos professores), e, com a devida liberdade de participação, eles foram orientados quanto ao preenchimento das folhas e devolução no local combinado. Os questionários ficaram à disposição por dois dias.

Após esse prazo, houve uma comunicação com todos os educadores, a fim de verificar se alguém não havia tomado conhecimento da pesquisa ou ainda estaria realizando o preenchimento do questionário. Nessa etapa, participaram 23 de um total de 25 educadores, sendo 11 da EFA do Bley e 12 da EFA de La Sarita. Um educador em cada EFA optou por não participar da pesquisa.

Após a tabulação dos dados e definição dos critérios de inclusão para a realização das entrevistas narrativas, houve o convite individualizado aos educadores selecionados – sendo 5 de cada EFA. As entrevistas narrativas e as suas gravações foram realizadas com a autorização verbal e escrita dos participantes.

Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências das respectivas EFAs, e, foi dado a cada participante a opção de escolha de um local que lhe fosse

<sup>68</sup> Conforme descrito na seção 4.1.3, o método de observação estruturada não participante foi realizado durante todo o percurso de elaboração da pesquisa, na forma de um instrumento complementar aos demais métodos de coleta de dados.

mais agradável para conduzir o diálogo. Após finalizada toda a coleta de dados dessa etapa, optamos por contratar um serviço especializado em transcrição de entrevistas, a fim de garantir a qualidade da transcrição e em função do grande volume de áudio gerado nesse processo. Optamos ainda por manter as entrevistas realizadas na Argentina em espanhol, a fim de evitar possíveis perdas semânticas durante o processo de tradução.

Com o objetivo de apresentar as análises dos dados coletados a partir dos referenciais teóricos, filosóficos e metodológicos adotados nesse estudo, o presente capítulo se organiza da seguinte forma: na seção 4.1 apresentamos o desenho metodológico utilizado para o desenvolvimento do presente estudo. Na seção 4.2 apresentamos a descrição do campo de pesquisa. Na sequência, na seção 4.3, apresentamos uma análise dos dados dos questionários semiestruturados. Na seção 4.4 descrevemos os critérios definidos para a inclusão dos educadores na etapa de entrevista narrativa, para que, a partir dos dados transcritos das entrevistas, fosse possível definir na seção 4.5, as categorias de análise de conteúdo para a análise da reconstrução das narrativas dos educadores.

Na seção 4.6 desenvolvemos a análise de conteúdo a partir da reconstrução das narrativas dos educadores brasileiros, ao passo que na seção 4.7 foram analisados os educadores argentinos, para que, na seção 4.8 se apresentem as análises do movimento das representações sociais dos educadores sobre o uso das TICs em suas práticas educativas.

#### **4.1 Desenho Metodológico**

Adota-se nesta pesquisa, uma abordagem qualitativa do tipo exploratório, com orientações metodológicas definidas em Ribeiro e Antunes-Rocha (2018). A escolha desses autores se justifica pelo fato de que a sua obra define as estratégias metodológicas para a leitura do objeto de pesquisa a partir do referencial teórico das Representações Sociais em Movimento.

Tendo por base os pressupostos teóricos e metodológicos das RSM, o processo de análise de dados da pesquisa deve contemplar a busca pela dimensão do estranho que mobiliza as representações sociais, ou seja, quais são os fatos ou fenômenos que estão gerando necessidades de alterações nas formas de pensar, sentir e agir dos indivíduos e grupos inseridos em um determinado contexto social (RIBEIRO, CARVALHO e ANTUNES-ROCHA, 2017, p. 347).

Para tal, foram utilizadas estratégias de investigação capazes de analisar os componentes estruturantes de uma representação social – **informação, campo da representação e atitude**; e os fenômenos da realidade social relacionados à emergência de uma representação social, sendo: **dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado, focalização em relação a um centro de interesse, e a pressão para a inferência do objeto**.

Em seguida, a partir da identificação do elemento estranho ou novo que mobiliza as RS, buscou-se apreender quais os conteúdos presentes neste processo de movimentação das RS. Esse processo, conforme orientação metodológica definida em Antunes-Rocha (2018, p. 20-21), se orienta por meio de três perguntas:

**a) Como se organizam os conteúdos representacionais do objeto em um contexto em mudança?**

**b) Quais os movimentos realizados pelos indivíduos com relação aos saberes instituídos e dos saberes instituintes?**

**c) Como os conteúdos/movimentos articulam-se em termos das possibilidades e limites de mudança de uma representação social?**

Outro elemento importante durante o processo de análise do movimento das RS, diz respeito a necessidade de considerar a historicidade dos indivíduos como conteúdo das RS, conforme destacado por Moscovici (2010, p. 108). Para tanto, foi necessário compreender a trajetória dos participantes da pesquisa e as suas relações dentro do conjunto de informações que influenciaram a construção, manutenção ou modificação das RS.

Com relação aos participantes da pesquisa, foram analisados os educadores de uma EFA do estado do Espírito Santo/Brasil e uma da província de Santa Fé/Argentina. No Espírito Santo, elegeram-se as EFAs que recebem orientação pedagógica baseada nos princípios críticos da Educação do Campo promovida pela RACEFFAES. Já na província de Santa Fé, a escolha da escola foi através da parceria com o ICAM, responsável pela formação dos educadores das EFAs da Argentina.

Sobre os métodos de coleta de dados, Antunes-Rocha (2018, p. 31) destaca que:

o uso de questionários (para um número de sujeitos maior do que 15), entrevista narrativa e observação – principalmente quando o foco do estudo é a prática social, vem se constituindo como procedimentos que apontam para possibilidades analíticas.

Nesse sentido, foram utilizados o questionário semiestruturado, entrevista narrativa e observação estruturada não participante, conforme detalhamentos nas seções seguintes. Esses instrumentos, ao se complementarem nas estratégias de coleta dos dados, permitiram elaborar entendimentos sobre as relações que os participantes pesquisados construíram e estão construindo entre as TICs e as suas trajetórias de vida, práticas pedagógicas e demais integrações com o contexto da EFA; a fim de que fosse possível apreender os elementos e forças envolvidas no processo de movimentação das suas representações sociais sobre o uso pedagógico das TICs.

Quanto à análise dos dados, o principal método foi a análise de conteúdo com inspiração em Bardin (2010), a partir da análise temática da reconstrução das narrativas<sup>69</sup> dos participantes da pesquisa, conforme detalhado na seção 4.1.4.

Ainda no que diz respeito ao tratamento de dados, é importante destacar as questões éticas relacionadas à esta pesquisa. O presente estudo doutoral segue as diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos, outorgada pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, antes da realização da coleta de dados, houve a submissão na forma de projeto de pesquisa ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, a fim de aprovação do mérito da pesquisa mediante exame de um parecerista.

Na sequência, foram elaborados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – Apêndice C, e o termo de anuência das escolas nas quais seriam realizados os trabalhos de campo. A partir de então, houve a submissão via Plataforma Brasil<sup>70</sup>, ao Comitê de Ética na Pesquisa COEP/UFMG, da proposta de pesquisa, juntamente com o termo de anuência assinado, e demais anexos solicitados. A pesquisa foi aprovada com N° CAAE: 74429317.9.0000.5149, parecer nº: 2.395.579.

Por fim, visando garantir a confidencialidade e ao mesmo tempo respeitando a autonomia de escolha quanto à sua forma de identificação durante a pesquisa, na aplicação do questionário semiestruturado (Apêndice A), foi elaborada uma questão que ofereceram três opções para os participantes em relação à forma na qual gostariam de ser identificados na fase de escrita da tese. As opções foram:

---

<sup>69</sup> Adotamos a perspectiva analítica da reconstrução das narrativas dos participantes a partir da referência de Amorim-Silva (2016), que propõe que as narrativas nos permitem perceber o processo de construção das Representações Sociais.

<sup>70</sup> Acesso em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

- a) Autorizo ser identificado pelo meu nome;
- b) Desejo ser identificado pelo seguinte nome: \_\_\_\_\_
- c) Autorizo o pesquisador a escolher um nome ou identificador.

A maioria dos respondentes da pesquisa escolheram a opção C. Portanto, optou-se por substituir os nomes dos participantes por identificadores. Os participantes brasileiros foram nomeados com o identificador de prefixo BR e os argentinos pelo prefixo AR, seguidos de um número sequencial, que não possui relação direta com a ordem das entrevistas narrativas.

#### **4.1.1 Questionário Semiestruturado**

Moliner e Guimelli (2015, p. 46-48) apresentam orientações sobre os tipos de questões que devem ser consideradas em um questionário, a fim de garantir a produção de dados que permitam conhecer os registros cognitivos relacionados às funções das representações sociais. Os questionários permitem envolver muitos indivíduos como participantes, se comparado com a escolha exclusiva do método de entrevista narrativa. Com isso, é possível apreender informações sobre o grupo social no qual os entrevistados se inserem, e obter informações desses com relação as formas de pensamentos e julgamentos frente ao objeto de pesquisa.

Somadas às orientações metodológicas definidas em Antunes-Rocha (2018, p. 32), o questionário semiestruturado da presente pesquisa foi organizado em três eixos de questões, sendo: Identificação – nome, idade, tempo de docência, local de moradia, participação em movimentos sociais; Formação – dados sobre formação de nível superior e formação específica ligada ao uso de TICs; e, Relação com as TICs – nível de relação com as tecnologias e conceitos sobre o assunto.

O presente instrumento de coleta de dados foi elaborado com perguntas semiestruturadas contendo majoritariamente questões objetivas, sendo que, para algumas dessas se apresentavam uma série de possíveis respostas abrangendo várias perspectivas do assunto ou objeto. Buscou-se com tais questões, apreender elementos relacionados aos conhecimentos prévios dos respondentes em relação ao objeto de pesquisa, e sobre a sua integração ao contexto pesquisado. No mais, foi possível analisar características específicas de cada participante, visando a elaboração dos critérios de inclusão para entrevista narrativa, conforme descrito na seção 4.4. Os dados obtidos nesta fase da pesquisa serão apresentados na seção 4.3.

Ademais, Marconi e Lakatos (2015, p. 88) orientam que antes de sua utilização definitiva, o questionário deve ser validado a partir da sua aplicação em uma pequena população, e/ou a partir de estudos anteriores que orientem a formulação dos itens de cada questão. Nesse sentido, além do estudo teórico apresentado nos capítulos 1 e 2 da presente tese, tem-se um estudo anterior, de Araújo (2016) que contribui com tal função.

#### **4.1.2 Entrevista Narrativa**

Na entrevista narrativa, foi desenvolvida uma abordagem em profundidade<sup>71</sup>, a fim de obter informações que possam contribuir para a análise do movimento das representações sociais dos educadores das EFAs sobre o uso das TICs nas suas práticas educativas, assim como aprofundar em questões que possam surgir após as análises das respostas dos questionários. Com relação ao uso da entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) destacam:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Essa compreensão aprofundada das informações torna-se possível, uma vez que a narrativa permite a compreensão das ações do ponto de vista dos indivíduos que a vivenciaram, a partir dos contextos temporais, espaciais e motivacionais. Nesse sentido, Antunes-Rocha (2018, p. 31) afirma que:

Temos um bom caminho para percorrer no que diz respeito ao potencial que a entrevista narrativa traz para a análise do movimento de uma representação social em um determinado recorte temporal de vida dos sujeitos. Mapear o discurso sobre o objeto, em termos espaciais e temporais, vem se constituindo como um procedimento analítico profícuo.

Com relação ao procedimento de entrevista, a fim de ter um guia para que seja desenvolvida uma narrativa rica em tópicos de interesse, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 96) orientam que a entrevista seja organizada em quatro fases: Fase de exploração de campo e fase inicial de formulação do tópico para narração; Narração central; Fase de perguntas que esclareçam questões anunciadas; e, Fala conclusiva.

---

<sup>71</sup> "As entrevistas "em profundidade" são aquelas que apresentam uma maior flexibilidade, permitindo ao entrevistado construir suas respostas sem ficar restrito a um nível mais rigoroso de diretividade e mediação por parte do entrevistador, como acontece no caso do uso de questionário ou de uma entrevista totalmente estruturada" (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 5).

Portanto, na primeira fase de execução da entrevista narrativa, foi apresentado ao educador o tópico inicial da narração. Nesse sentido, Jovchelovitch e Bauer (2002) sugerem que primeiro se faça uma explicação sobre o objetivo da pesquisa e nesse momento sejam solicitadas as permissões para a gravação. Ainda nessa fase, explica-se a metodologia utilizada no procedimento de entrevista narrativa, deixando claro que a fala será feita sem interrupções do pesquisador.

Na segunda fase foi desenvolvida a narrativa. Nesse momento o educador deve narrar os fatos sem ser interrompido, a fim de que a escolha das informações relevantes tenha como referência a sua vivência, elencando os recortes temáticos, a cronologia, o tipo de experiência e o nível de incorporação de detalhes. A não interrupção é condição essencial para que a narrativa ocorra de acordo com a vivência do narrador.

Na terceira fase, chamada de fase de questionamentos, foram desenvolvidas perguntas imanentes, ou seja, questões a respeito de elementos que foram citados na entrevista, mas que não foram detalhados. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), deve-se evitar confrontar o narrador sobre a presença de contradições, uma vez que a narrativa apenas evidencia a contradição presente na própria vivência do indivíduo e não cabe ao entrevistador pressionar o participante para que se explique sobre isso.

Na última fase foi realizada a fala conclusiva, em que o pesquisador conversa com o educador com o gravador desligado. Nesse momento, podem acontecer discussões informais que ajudem o pesquisador a entender a narrativa, embora não se configurem como material a ser inserido na narrativa, já que são dotadas de explicações racionalizadas que fugiram da escolha do tópico inicial.

Por fim, Muylaert (2014) destaca que as narrativas combinam histórias de vida a contextos socio-históricos, e, ao mesmo tempo revelam experiências individuais, e as imagens que se têm de si mesmo e da sua relação com o objeto de análise. As narrações são mais propensas a reproduzir estruturas que orientam as ações dos indivíduos, do que outros métodos que utilizam entrevistas. Dessa maneira, o objetivo da entrevista narrativa não é apenas reconstruir a história de vida do indivíduo, mas também, o de compreender os contextos em que essa trajetória de vida foi construída e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações do indivíduo e do seu grupo social.

A interpretação de narrativas ainda representa um desafio (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 31), pois podem seguir diferentes técnicas ou métodos. Ao mesmo

tempo em que o domínio de técnicas específicas é exigido, não há a intenção de esgotar as possibilidades de análises, uma vez que o foco do estudo deve visar a compreensão das RS e a sua movimentação quando em contato com uma situação nova ou que desafia o entendimento do indivíduo e de seu grupo social.

#### **4.1.3 Observação estruturada não participante**

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado a observação estruturada não participante da realidade como método de coleta indireta de dados, a fim de complementar as observações dos contextos sociais e individuais obtidos nos demais instrumentos. Com relação ao uso da observação estruturada não participante, Marconi e Lakatos (2015, p. 78) destacam que:

[...]Na observação estruturada o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação [...]Na observação não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela [...]Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.

Em relação ao envolvimento do pesquisador, optamos pela observação não participante, compreendendo a necessidade de não criar intervenções diretas no fenômeno observado. Embora nossa pesquisa tenha a intencionalidade de construir dados científicos que fortaleçam as políticas de formação de professores do campo, entendemos a nossa limitação em atuar diretamente nas ações *in loco* dos professores.

#### **4.1.4 Tratamento dos dados**

Tão logo finalizada a aplicação dos questionários semiestruturados, o primeiro passo foi a tabulação das respostas por meio de um software de processamento de planilha eletrônica, de maneira a organizar e agrupar todas as respostas obtidas em função das suas respectivas perguntas. A partir de então, foi possível desenvolver análises, tabelas e gráficos, sendo essas apresentadas e discutidas na seção 4.3.

Tabulados, os dados dos questionários contribuíram para um maior entendimento do contexto no qual se desenvolveu a pesquisa, assim como, permitiu a investigação de indicativos iniciais de como se constitui o campo informacional e possíveis focalizações do educador em relação ao objeto de pesquisa. Também foi possível observar características específicas de cada participante, visando a

elaboração dos critérios de inclusão para entrevista narrativa, conforme descritos na seção 4.4.

Partindo para a preparação e análise dos dados, a fim de identificar os elementos que desestabilizam as RS dos educadores das EFAs sobre o uso das TICs nas suas práticas educativas, Antunes-Rocha (2018, p. 31) afirma que:

a análise temática associada à reconstrução e análise das trajetórias dos sujeitos da pesquisa, mostra-se promissora para a apreensão do movimento da representação na perspectiva processual da teoria em contextos geradores de mudança ao possibilitar, na medida do possível, apresentar as condições de ingresso, os desafios iniciais, as condições de trabalho e a situação atual dos sujeitos de pesquisa

Em conformidade com tais orientações, foi realizada uma análise de conteúdo a partir da reconstrução das narrativas<sup>72</sup> dos participantes. Buscamos nesse processo ainda, apreender os três fenômenos da realidade social relacionados à construção de uma representação social: dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado, focalização em relação a um centro de interesse, e a pressão para a inferência do objeto.

Ainda em relação à análise de conteúdo, vale destacar que mesmo tendo como ponto de partida a mensagem textual, deve-se considerar as condições contextuais de seus produtores durante o processo analítico. É na concepção crítica e dinâmica da linguagem que a análise de conteúdo se funda. Ou seja, não se deve considerar apenas a semântica, mas também a interpretação do sentido que os indivíduos atribuem às mensagens (FRANCO, 2005). Portanto, os conteúdos das entrevistas devem ser transcritos e analisados com base numa sequência simples, porém lógica: primeiro, gravaram-se as entrevistas, passando à transcrição, digitação, classificação das informações, e por fim, refinamento dos temas e análises dentro do referencial teórico das RSM.

Por fim, por se tratar de um estudo que envolvem os contextos de EFAs de dois países, a etapa de análise dos dados não buscou apenas semelhanças ou diferenças, mas sim, buscou compreender dialeticamente suas especificidades, sua relação com o problema de pesquisa abordado e sua diferenciação qualitativa. Segundo Carvalho (2014, p. 138-139), o estudo comparativo numa perspectiva dialética

---

<sup>72</sup> A fim de evitar polissemias, sempre que possível, usaremos a expressão “narrativas” ao invés de “trajetórias”, uma vez que vários campos das ciências apresentam interpretações próprias para o conceito de trajetórias. Reforçamos ainda, que no presente estudo, as duas palavras possuem mesma equivalência de significado.

não devem se restringir à análise dos aspectos descritivos ou mais restritivos e delimitados dos sistemas, como se os dados pudessem falar por si. É necessário considerar que a educação como uma atividade humana participe da totalidade social. Com efeito, isso implica em explicitar as múltiplas determinações históricas, materiais e culturais, uma vez que é na materialidade que se produz o ser social e as ideias, teorias, concepções e políticas educacionais. Implica também em analisar educação no processo das relações de classe, determinadas pelas relações de produção, e que igualmente possui um caráter contraditório.

Neste sentido, em relação aos estudos das representações sociais a partir de uma ótica comparativa, Jodelet (2017, p. 52) afirma que:

Nessa perspectiva, parece-me também necessário abordar as representações sob uma ótica comparativa, seja pela comparação de vários grupos sociais, seja pela comparação entre diversas culturas. O reconhecimento dos contextos sociais e culturais de produção e emergência das representações sociais, a comparação dos sistemas de representações em diversos conjuntos sociais, o exame das transformações que esses sistemas conhecem sincrônica e diacronicamente (em função do tempo), a escolha dos objetos de representação complexos e operantes na vida social, a centração sobre a dinâmica interna das representações próprias a sujeitos definidos por sua pertença social, são doravante para nós enquadramentos necessários para analisar o pensamento social em suas transformações e em seus efeitos sobre os atores sociais e a mudança social. Essa abordagem globalizante deveria ser capaz de estabelecer uma teoria geral das representações sociais.

Tendo em vista que os objetos de estudo das RS devem estar inscritos em um contexto social, cultural e um tempo histórico, Jodelet (2017, p. 63) destaca que ao analisar as RS de objetos que estejam presentes em mais de um contexto, devem ser levados em consideração as especificidades que caracterizam os grupos, as sociedades e as nações – que compreendem mundos sociais diferentes, mas que por causa da globalização e da aceleração do tempo, não são mais estranhos uns aos outros, mas sim, contemporâneos e comparáveis:

Essa aproximação dos mundos contemporâneos é um fenômeno novo e tem implicações no plano da pesquisa naquilo que se chama a comunhão e a confrontação de **experiências sobre objetos comuns em contextos diferentes**, como é o caso, por exemplo, da exclusão (Sawaia, 1999). **A abordagem das representações sociais permite responder a esse desafio. Ela permite que se instaurem, entre diferentes áreas geográficas e culturais de investigação, um diálogo e um intercâmbio não competitivos e não conflitantes.** Esses visam a construir uma perspectiva comum de abordagem da realidade social e dos fenômenos que nela se desenvolvem, e contribuir para sua comparação para avançar no sentido de uma verdadeira compreensão que permite visualizar, ao lado das condições sociais e econômicas, as dimensões culturais e históricas (JODELET, 2017, p. 69, grifo nosso).

Dessa forma, destacamos que o tratamento dos dados da presente tese articulou 3 etapas: Tabulação e transcrição detalhada dos dados coletados a partir dos questionários e entrevistas narrativas; Análise de conteúdo a partir da reconstrução das narrativas dos educadores brasileiros e argentinos; e, Análise das movimentações das Representações Sociais.

## 4.2 Descrição dos Campos de Pesquisa

Nesta seção, apresentamos uma breve descrição contextual das EFAs participantes da pesquisa.

### 4.2.1 EFA do Bley

A Escola Família Agrícola de Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional do Bley – EFA do Bley<sup>73</sup>, está situada na Rodovia João Izoton Filho, Km 12 – Córrego Bley, a 12 quilômetros da sede do município de São Gabriel da Palha, noroeste do Estado do Espírito Santo/Brasil, conforme Figura 4.

**Figura 4.** Localização do município de São Gabriel da Palha no mapa do Brasil



Fonte: Google Maps, 2018, adaptado.

Em relação ao município<sup>74</sup> de São Gabriel da Palha, esse ocupa uma área de 432 km<sup>2</sup>, distante 212 km da capital Vitória/ES. Limita-se ao norte com o município de

<sup>73</sup> Este subtópico têm como referência o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da rede MEPES da EFA Bley – 2016.

<sup>74</sup> Os dados sobre o município têm como referência o site institucional da Prefeitura Municipal de São Gabriel da Palha (<https://saogabriel.es.gov.br>), do IBGE (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-gabriel-da-palha>) e do INCAPER (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-gabriel-da-palha>).

Nova Venécia e São Mateus, ao sul com São Domingos do Norte, a leste com Vila Valério e a oeste com Águia Branca. A população de São Gabriel da Palha está estimada em 37.375 habitantes, com a densidade de 73,26 habitantes por km<sup>2</sup>. Desse total, 24.327 pessoas (76,4%) vivem no meio urbano e 7.532 pessoas (23,6%) vivem no meio rural (IBGE, 2017).

O município foi colonizado em sua maioria por imigrantes europeus a partir dos anos 1930, vindos do sul do estado. Em função disso, São Gabriel da Palha e municípios vizinhos possuem muitos agricultores familiares que vivem em pequenas áreas de terra. Todavia, geograficamente, o norte do Espírito Santo é uma região de concentração fundiária.

Economicamente, São Gabriel da Palha é conhecido pelo seu principal produto, o Café Conilon. A cidade possui uma das mais importantes cooperativas de café do país, a Cooperativa Agrária de Cafeicultores de Conilon de São Gabriel da Palha (COOABRIEL).

Quanto ao surgimento da EFA do Bley, em 1970 teve início ao trabalho de base para a implementação da EFA no município. O primeiro passo foi o contato entre o pároco da época, o prefeito e representantes do MEPES. Esses atores se articularam com diversas organizações de agricultores, que por sua vez, apoiaram o projeto da Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas EFAs como sendo uma alternativa possível de ensino no contexto rural, tendo em vista que a região era composta em sua maioria por pequenas unidades de produção agrícola familiares.

Com a experiência do MEPES na criação das EFAs no sul do estado, e unindo as forças de lideranças religiosas, poder público e camponeses, iniciaram-se as atividades de implantação da Escola Família Agrícola do Bley<sup>75</sup>, em 1971. Ao todo, a escola possui uma área de 7,9 hectares, para ensino, pesquisa e produção. As finalidades são de práticas agroecológicas que visam o desenvolvimento das atividades agropecuárias de forma ecologicamente correta, socialmente justa e economicamente viável. Na propriedade escolar existe uma reserva florestal de 10.000 m<sup>2</sup> com espécies nativas.

---

<sup>75</sup> Bley é o sobrenome de João Punaro Bley, militar e administrador público do estado do Espírito Santo entre os anos de 1930 a 1935 – como interventor federal, 1935 a 1937 – como Governador eleito pela Assembleia Legislativa estadual, e 1937 a 1943 – novamente como interventor federal. Tanto a EFA quanto a comunidade na qual a escola está inserida levam seu nome.

O movimento de mobilização para implantação da EFA foi tomando a forma de uma Associação composta pelo coletivo das famílias envolvidas, tendo nela uma diretoria e uma comissão organizadora, garantindo assim, a parceria entre o movimento das famílias camponesas, o poder público e demais instituições envolvidas. Os serviços de construção da escola foram possíveis graças às famílias e às comunidades envolvidas, além das doações diversas e a parceria com o Poder Público para os serviços de construção da estrutura física.

E assim, em 1972, a primeira turma de estudantes foi formada pelos filhos dos agricultores envolvidos diretamente no processo de construção da escola. O primeiro curso era de Agricultor Técnico e no início, não era reconhecido legalmente. Além da turma, também foi constituído um Conselho Administrativo com representação dos agricultores, das instituições envolvidas e dos monitores, que foram capacitados pelo Centro de Formação do MEPES.

A EFA do Bley é uma instituição filantrópica e comunitária mantida pela rede MEPES e por meio de contribuições e doações diversas, sendo: verbas provenientes do Governo Federal, Estadual e Municipais; verbas de instituições privadas nacionais e internacionais; e, receitas de atividades econômicas.

Com o fim da ditadura militar em 1985, (re)surgem os movimentos sociais cujas pautas reivindicavam a permanência e a luta pela terra. A partir das conquistas desses movimentos e da continuidade de práticas educativas desenvolvidas a partir das comunidades de base, surgem novos elementos que interferem também na dinâmica da EFA do Bley. A abertura para o público feminino na escola foi um dos grandes passos conquistados na pós-ditadura. Em 1988, o curso oferecido passa a ser o seriado de 5ª a 8ª série, e a partir de 2006, a oferta é do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio integrado à educação profissional.

A EFA do Bley tem um papel estratégico para o fortalecimento da cultura e dos saberes camponeses, uma vez que se localiza próximo às áreas de pequenas propriedades no Noroeste do Estado. Atualmente, a escola forma os estudantes com o curso técnico de Administração Rural e Agropecuária com ênfase em Agroecologia. Além disso, a EFA do Bley é a sede política da RACEFFAES, fazendo da escola um espaço de referência na produção, formação e amplo debate sobre o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância na região norte do Estado do Espírito Santo.

#### 4.2.2 EFA de La Sarita

Reconhecida oficialmente pelos órgãos educacionais Argentinos como *Escuela de Educación Técnica Particular Incorporada N° 8221*, e popularmente como *Escuela de La Familia Agrícola de La Sarita* ou ainda EFA de La Sarita, essa EFA foi criada em 1976, a partir de articulações que datam os anos 1970 em função da preocupação de um grupo de produtores rurais, acompanhados pelo padre Antonio Pergolesi, que viram a necessidade de criar uma escola onde os jovens tivessem a possibilidade de estudar e ainda ajudar no trabalho do campo, evitando a necessidade de êxodo para as cidades. Ou seja, uma escola adaptada ao meio rural e que permitisse a aproximação entre as atividades campesinas e a formação escolar.

O distrito de La Sarita<sup>76</sup> fica situado no setor noroeste do departamento General Obligado – província de Santa Fé, ocupando uma área de 690 km<sup>2</sup>, conforme apresentado na Figura 5. Com relação à capital provincial – Cidade de Santa Fé, essa fica distante 360 km. De acordo com dados do censo nacional de 2010, a população estimada é de 2000 habitantes, todos classificados como população rural.

Quanto a composição dos setores da economia, o setor primário é majoritariamente de produção agropecuária, onde a pecuária ocupa 73% do território e a agricultura se destaca pela produção de soja, girassol, trigo, algodão e milho. O setor secundário não possui indústrias importantes, somente pequenas instalações metalúrgicas. Já o setor terciário possui apenas lojas de varejo de distribuição de alimentos e roupas, não existindo farmácias, hotéis, bancos ou qualquer outra instituição financeira.

Quanto a história da fundação da EFA de La Sarita, no ano de 1972, um grupo de pais, autoridades e vizinhos se reuniram na localidade de La Sarita, em busca de um projeto escolar que mantivesse os jovens na localidade, oferecendo uma alternativa que gerasse pertencimento à juventude rural, já que não havia escola secundária naquela região. Nessa reunião, o Sr. Humberto Suligoy, então diretor da EFA de Moussy<sup>77</sup>, informou aos participantes sobre o funcionamento deste tipo de escola e a pedagogia em que ela se apoia. A sua apresentação gerou muito

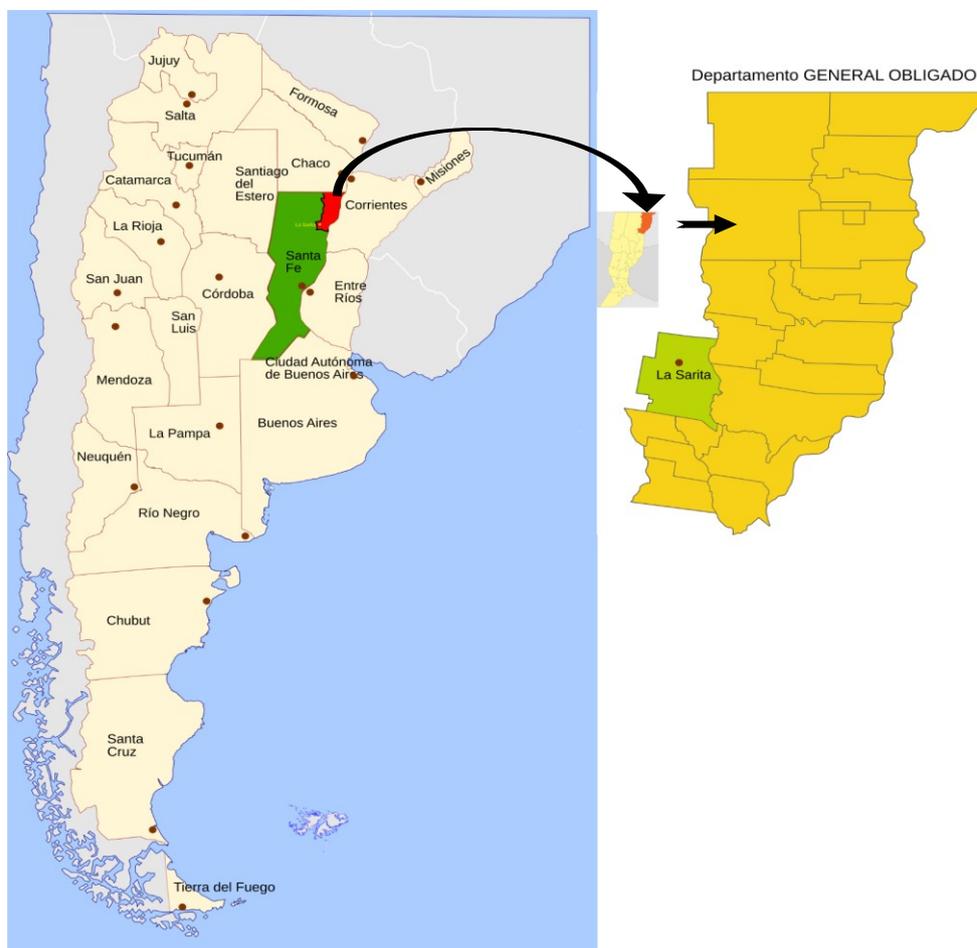
---

<sup>76</sup> Dados obtido no site oficial da província de Santa fé: <https://www.santafe.gov.ar/>

<sup>77</sup> A EFA de Moussy teve seu funcionamento iniciado no ano de 1970, e é considerada a EFA em funcionamento mais antiga do país, tendo em vista o fechamento das experiências de La Potasa (iniciada 1968) e Rafaela (iniciada em 1969).

entusiasmo nos presentes, que por unanimidade aceitaram a criação de uma escola segundo os modelos da Pedagogia da Alternância baseada nas MFRs.

**Figura 5.** Localização da comuna de La Sarita no mapa da Argentina



**Fonte:** Google Maps, 2018, adaptado pelo autor.

A partir de então, as famílias multiplicaram o entusiasmo sobre a ideia do projeto escolar, de modo que se organizaram na busca por espaço para a sua construção. No início de 1973, a comunidade iniciou a articulação para a arrecadação de fundos para a realização das obras. Com relação à escolha do espaço que foi construído a EFA, encontra-se descrito nos documentos internos que,

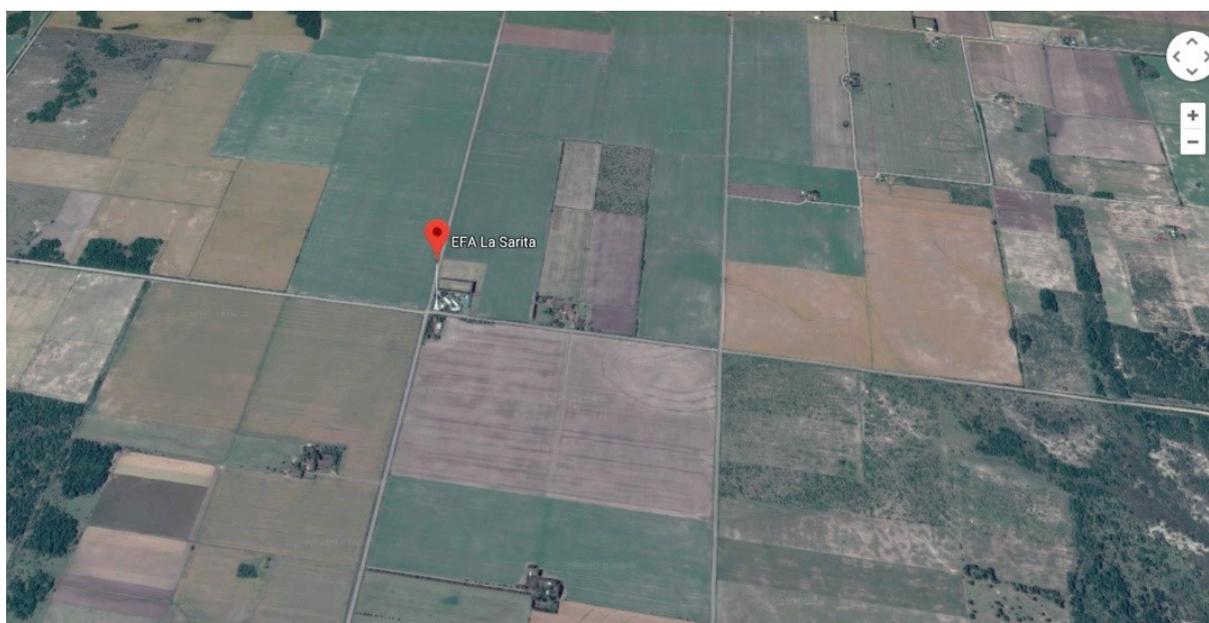
Cuentan los testimonios que en una caminata acompañando la virgen, pasaba la procesión frente a la casa deshabitada perteneciente a la familia de Doña Rosa Cusit de Tejerina, en Víctor Manuel II, y a doña Tita de Peteán (conocida como la Tita del Blanco) se le ocurrió decirle al Padre - en voz baja – ‘Padre ahí tenemos la casa para hacer la EFA’... y esto fue el comienzo de un nuevo camino para concretar la apertura de la EFA.

Ainda de acordo com os depoimentos dos conselheiros nos documentos internos da época, foi muito fácil conseguir o empréstimo da casa mencionada, uma vez que a proprietária tinha interesse na criação da escola. A partir de então, teve

início as atividades escolares em 1976, junto com o envolvimento as famílias e o apoio incondicional do bispo Juan José Iriarte e do padre Pergolesi.

Logo em seguida, o conselho de administração – formado pelas famílias da região, recebeu uma proposta para compra da casa com um hectare de terra (apresentada na Figura 6), na qual até então era alugada. A proposta foi analisada em várias reuniões, e foi decidido enfrentar o desafio da compra, apesar da falta de recursos na época. Com muito esforço, obteve-se recursos por meio de festivais, atividades esportivas e algumas doações das famílias, de maneira que foi possível construir e realizar adaptações dentro da casa, visando a hospedagem dos alunos e professores durante os períodos de estudos na EFA.

**Figura 6.** Área da Escuela de La Familia Agrícola de La Sarita



**Fonte:** Google Maps, 2019.

A partir de então, diversas parcerias com órgãos públicos nacionais e fundações internacionais permitiram a captação de recursos para a expansão da infraestrutura da EFA, permitindo concretizar a construção das atuais dependências administrativas, sala dos professores, biblioteca, laboratório de informática e salas de aula.

Em relação ao reconhecimento do Ministério da Educação, a partir de 1980 a EFA foi incorporada ao ensino oficial, e no ano seguinte foi obtido um subsídio de 50% da contribuição para os salários do corpo docente. Em 1984, após longos procedimentos, foi alcançado o aumento da contribuição estadual para 80% dos salários do corpo docente. Em março de 1989, 100% da contribuição do estado foi

obtida. Nessa época, a EFA já oferecia o ensino secundário de “*Bachiller con Orientación Agraria*”.

É importante destacar que na Argentina, houve várias mudanças na estrutura do ensino fundamental e médio, que passou a se chamar EGB e Polimodal, produto da aplicação da Lei Federal de Educação. Isso promoveu propostas de mudanças nas estruturas curriculares, com a instituição tendo que escolher entre quatro propostas de orientação. A EFA de La Sarita desenvolveu um currículo implementado em caráter experimental e com orientação agrícola em bens e serviços. Atualmente, outra etapa de mudanças na educação é apresentada após a aprovação da Nova Lei Nacional da Educação, em 2007, que propõe a restauração do ensino fundamental de sete anos e ensino médio de cinco anos de duração – opção da província de Santa Fé.

A zona de influência da EFA de La Sarita é composta de 16 localidades pertencentes às comunas de La Sarita, Nicanor e Molinas, El Arazá, Garabato, Fortín Olmos e Reconquista. Abrange um raio de 40 km, integrando famílias que estão envolvidas em atividades agropecuárias.

Com relação ao ICAM, a EFA de La Sarita sempre teve uma relação muito próxima com a instituição, de maneira que a escola sempre tem recebido estudantes da formação terciária do “Profesorado de Ciencias Agrarias” para realização dos seus estágios docente. Além disso, grande maioria da equipe de La Sarita foi formada no ICAM, seja em nível de professorado ou pós título. No mais, a escola faz parte da UEFAS – *Unión de Escuelas de la Familia Agrícola Santafesinas*, e da APEFA, permitindo que as famílias, professores e alunos participem de diferentes eventos e intercâmbios nos níveis provincial, nacional e internacional.

### **4.3 Informações a partir dos Questionários**

Partindo das orientações metodológicas descritas na seção 4.1.1, o questionário semiestruturado da presente pesquisa – disponível no Apêndice A, foi organizado a partir de três eixos de questões: Identificação, Formação e Relação com as TICs. Após a sua aplicação nas duas EFAs e a tabulação das respostas em planilha eletrônica, deu-se início à etapa de análise.

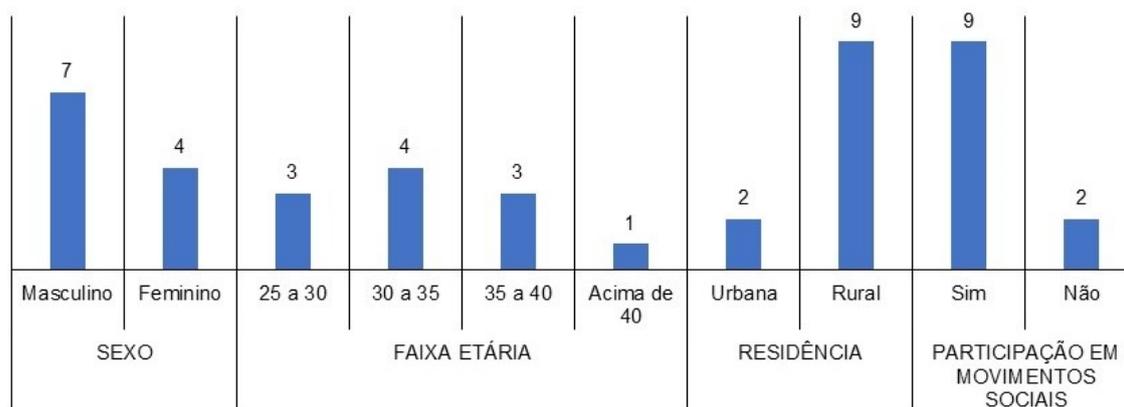
Nesta etapa, buscamos obter informações sobre o grupo pesquisado a partir da análise do perfil de cada educador e da sua relação com o contexto da pesquisa e dos conhecimentos prévios em relação ao objeto da representação. Durante as análises, também foi possível observar características específicas dos participantes

que vieram a contribuir no processo de elaboração dos critérios de inclusão para a entrevista narrativa.

Nesta etapa da pesquisa, participaram 23 de um total de 25 educadores, sendo 11 da EFA do Bley e 12 da EFA de La Sarita. Um educador de cada EFA optou por não participar da pesquisa.

No primeiro eixo de análise, têm-se as questões que identificam os participantes. Em linhas gerais, as idades dos educadores variaram entre 24 e 53 anos, sendo 12 homens e 11 mulheres. Já os tempos de docência em EFAs variaram entre 1 e 32 anos, de maneira que a média dos brasileiros foi de aproximadamente 8 anos e dos argentinos, 17 anos. A maioria dos educadores residem no meio rural e estão vinculados a movimentos sociais de diversas finalidades, conforme destacado no Gráfico 3 para a EFA do Bley e Gráfico 4 para a EFA de La Sarita.

**Gráfico 3.** Perfil geral dos educadores da EFA do Bley.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

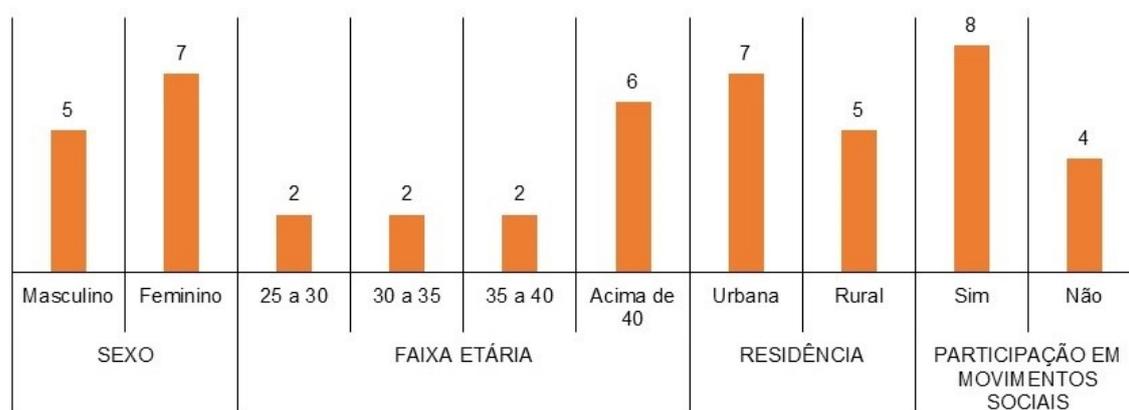
Analisando o Gráfico 3, é possível constatar que na EFA do Bley, a maioria da equipe é formada por homens. Um fato relevante sobre a faixa etária dos educadores é que, apesar da escola ter mais de 30 anos de funcionamento, 5 educadores possuem menos de 10 anos de atuação, outros 5 educadores possuem menos de 20 anos, e, somente um educador possui mais de 20 anos de docência. Com relação ao local de moradia (Urbano/Rural), a maioria reside no meio rural, sendo que a escola oferece moradia para os educadores, e 5 deles residem dentro do espaço da EFA, em casas individuais, juntamente com as suas respectivas famílias.

Na EFA de La Sarita, conforme Gráfico 4, observa-se que a equipe possui um equilíbrio entre homens e mulheres, e, metade possuem idade superior a 40 anos. Com relação ao tempo de docência, 3 educadores possuem menos de 10 anos, 3

educadores possuem entre 10 e 20 anos, e a outra metade – 6 educadores, possuem mais de 20 anos de docência na EFA de La Sarita.

Um elemento que predomina de maneira geral no contexto das escolas do campo, e em especial nas EFAs, diz respeito à sua integração com o contexto sociocultural. Fato esse que pode ser observado com o envolvimento dos seus educadores na participação em movimentos ou organizações sociais. Tais participações variaram entre movimentos de contextos religiosos, clubes atléticos, e movimentos sindicais de lutas camponesas; de maneira que os dois primeiros foram observados entre os participantes argentinos, e o último com os brasileiros.

**Gráfico 4.** Perfil geral dos educadores da EFA de La Sarita.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Ainda no eixo de perguntas sobre a identificação dos participantes, foi analisado a área de conhecimento e atuação de cada educador. Tendo em vista que somente 2 educadores – 1 de cada escola não participaram, podemos afirmar que houve representatividade de todas as áreas de conhecimento (disciplinas do núcleo comum e núcleo técnico) nesta fase de coleta de dados.

Em sequência, ao analisarmos o segundo eixo de perguntas, destacamos a questão referente à realização de formação que trabalhe assuntos relacionados com o uso das TICs nas práticas pedagógicas. Constatamos que a maioria – 8 de 11 educadores no Bley e 7 de 12 educadores em La Sarita, nunca tiveram acesso a esse tipo de formação.

A partir de tais dados, podemos inferir que a construção do campo de conhecimento dos educadores em relação ao uso<sup>78</sup> das TICs se desenvolveu principalmente a partir de experiências cotidianas, ao invés de ocorrer mediante o contato com conhecimentos técnicos/científicos. Ou seja, o campo de conhecimento sobre o uso das TICs nas práticas pedagógicas da EFA foi formado majoritariamente pelo senso comum e a partir de experiências individuais dos educadores, indicando uma possibilidade de dispersão e defasagem da informação – que dizem respeito à forma e conteúdo informacional do objeto representado.

Já o terceiro eixo de perguntas do questionário, foi composto por questões que buscavam apreender do educador, o seu nível de relação com as tecnologias e conceitos sobre o assunto. A partir desses objetivos, busca-se compreender o campo de conhecimento relacionado ao objeto da representação, uma vez que entendemos que grupos com campos de conhecimentos distantes sobre um mesmo objeto terão a possibilidade de desenvolverem representações sociais distintas.

O Gráfico 5 é referente à análise da questão em que os participantes podiam escolher múltiplas opções sobre quais itens eram compreendidos como sendo TICs na atualidade. Entendemos que todas as opções, de alguma forma, apresentam elementos que são tecnologias de informação e comunicação; sendo que algumas são mais associadas aos seus períodos históricos de maior destaque, como por exemplo o livro. Esse tipo de avaliação é importante para a compreensão de como o educador e o seu grupo compreendem a presença de cada item relacionado ao seu cotidiano escolar atual.

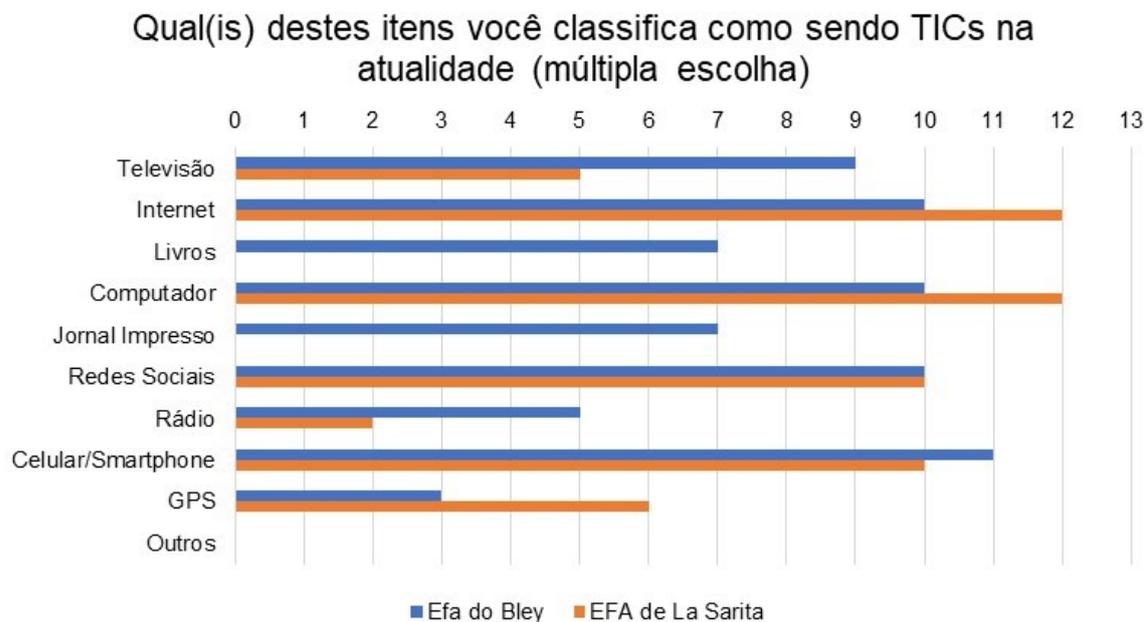
Entre os educadores do Bley, o único elemento que foi unânime como sendo uma TIC na atualidade foi o Celular/Smartphone, seguidos pela Internet, Computador e Redes Sociais. Um destaque é que Livros e Jornal Impresso, que são tidos na literatura como sendo elementos de TICs de primeira geração, foram associados ainda como elementos atuais por 7 educadores. Tal associação pode sinalizar – após aprofundamento nas análises, que as representações de alguns educadores tenham

---

<sup>78</sup> Torna-se fundamental a ressalva de que em função da dinamicidade das tecnologias, a formação para o uso das TICs nas práticas pedagógicas, dependendo da proposta formativa e do momento histórico da sua oferta, pode não ter contemplado o uso de elementos tecnológicos presentes nas TICs contemporâneas. Com isso, não podemos afirmar que a constatação da realização de tal formação gere por si só, a formação de um campo de conhecimento sobre o objeto que se diferencie da elaboração dos educadores que não realizaram tal tipo de formação.

seus núcleos figurativos estruturados, de alguma forma, a partir de elementos de gerações anteriores de TICs.

**Gráfico 5.** Definição de elementos integrantes das TICs.

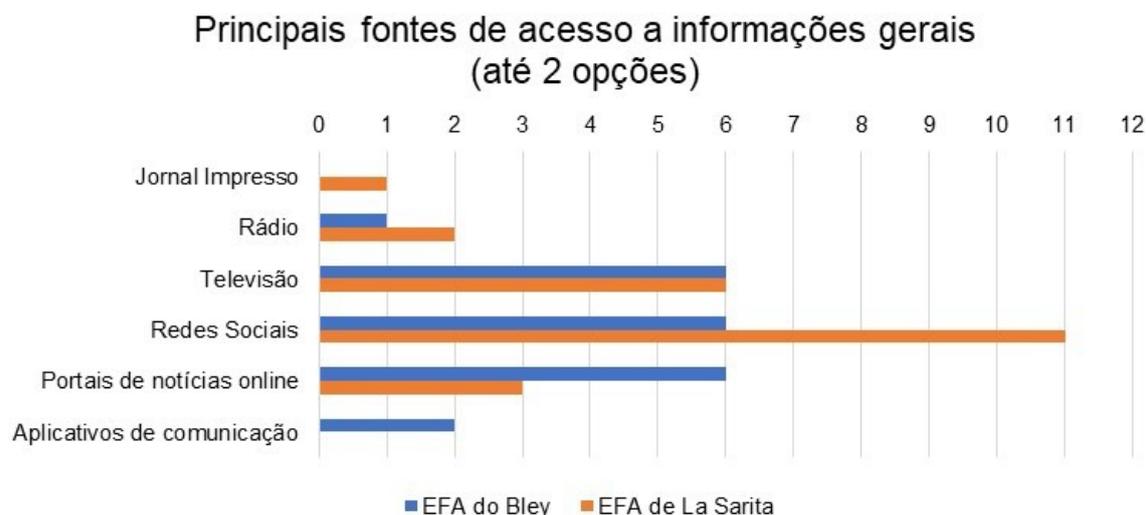


**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Já os educadores de La Sarita concentraram suas escolhas nos elementos ligados às novas formas de comunicação em rede, como Internet, Computador e Redes Sociais.

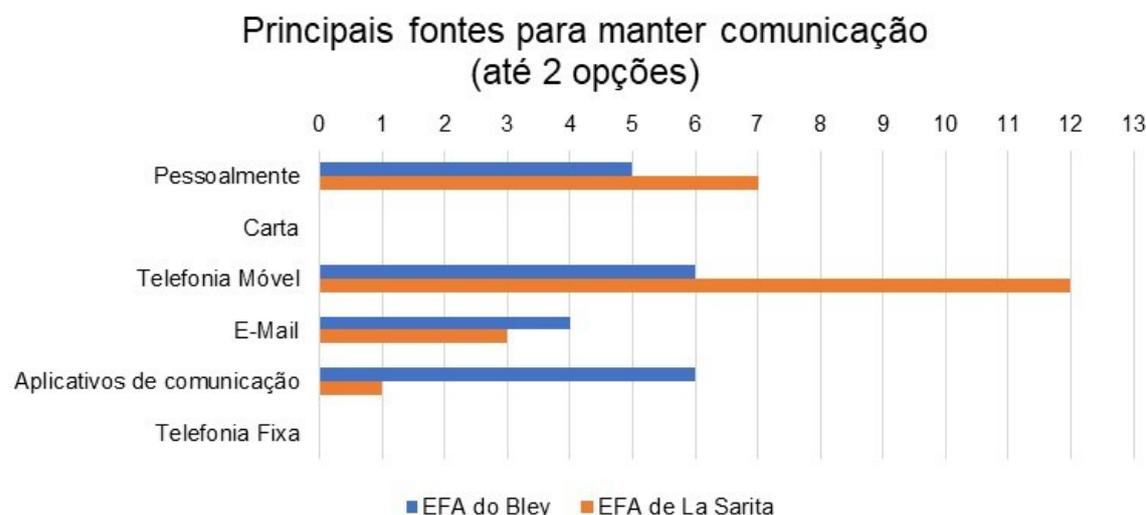
No que diz respeito a fontes de acesso à informação e comunicação, entendemos que as TICs não são só um elemento ligado ao campo da educação. As tecnologias, no que tangem a capacidade de informação e comunicação fazem parte do cotidiano das pessoas. E nesse sentido, buscamos compreender quais componentes os educadores associam à essas funções, sendo permitido nesse tipo de questionamento, a escolha de até 2 itens.

No Gráfico 6 a seguir, observamos que o uso de redes sociais como fonte de informação pelos educadores de La Sarita se mostrou uma alternativa bem popular, porém, houve uma dispersão de escolhas entre as demais opções, o que pode indicar uma diversificação de fontes para obtenção de informações. A mesma análise se aplica aos educadores do Bley.

**Gráfico 6.** Principais fontes de acesso a informações gerais.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Por sua vez, no Gráfico 7, o foco foi nas principais fontes para a realização de comunicação no cotidiano dos educadores.

**Gráfico 7.** Principais fontes de comunicação utilizadas pelos docentes.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Na EFA de La Sarita, a primeira opção de escolha dos seus educadores foi telefonia móvel e a segunda ficou dividida entre e-mail e pessoalmente; e somente um educador destacou espontaneamente o aplicativo de comunicação. Por outro lado, aplicativos de comunicação e telefonia móveis foram os mais lembrados pelos educadores do Bley.

Partindo para o contexto das práticas educativas, a próxima questão, analisada pelo Gráfico 8, buscou compreender a relação entre o educador e o computador e/ou

a internet – considerados TICs de última geração, dentro de suas diversas atividades docentes. Nesta questão, era permitido escolher múltiplas opções e ainda, caso não fosse listada alguma opção de interesse do respondente, ele poderia especificar no campo “outros”.

Conforme se observa no gráfico abaixo, um educador da EFA do Bley escolheu o campo “outros” e especificou o uso do computador para o preenchimento das cadernetas, que são os diários de classes utilizados nas EFAs do estado do Espírito Santo. No mais, observa-se em La Sarita uma predominância de uso dos elementos tecnológicos em atividades que envolvem o planejamento das práticas educativas em detrimento do uso em momentos de estudos. Já no Bley, o uso desses elementos em momentos de estudos foi destacado.

**Gráfico 8.** Uso de computador e/ou internet nas atividades escolares.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

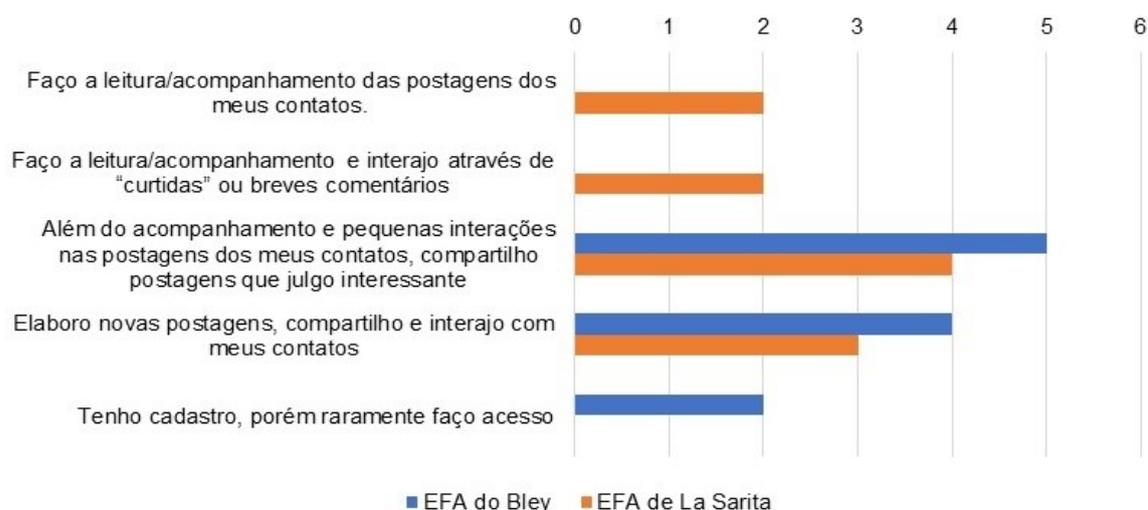
Por fim, a questão analisada no Gráfico 9 foi inserida no questionário a partir das observações realizadas no trabalho desenvolvido em Araújo (2016) e com base nas constatações apresentadas no capítulo 1 desta tese – em relação ao crescente aumento no uso da internet e das redes sociais em todos os estratos sociais, seja no contexto brasileiro, quanto em escala mundial. Objetivou-se nesta questão, observar o campo atitudinal do participante frente ao elemento “Redes Sociais”.

É importante reforçar que esta questão teve por base servir de guia para uma maior compreensão do perfil dos participantes, não podendo ser analisada isoladamente na forma de descrição do campo atitudinal ou de perfil enquanto usuário de tecnologias.

Na EFA do Bley, destaca-se o fato que dois educadores se identificarem como pouco utilizadores de redes sociais – sendo que um deles estão entre os selecionados

para a entrevista narrativa. Já os demais educadores do Bley se identificam com o perfil que entendemos ser de pessoas que já incorporam ou estão em fase de incorporação do uso de redes sociais no seu cotidiano. Apesar de não ter nenhum perfil de “pouco ou nenhum acesso” em La Sarita, quatro educadores se identificaram com perfis mais conservadores quanto ao uso de redes sociais.

**Gráfico 9.** Perfil de uso de redes sociais dos educadores das EFAs.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Por fim, 2 educadores da EFA de La Sarita e 1 Educador da EFA do Bley informaram que não tinham interesse em participar da etapa de entrevista narrativa da pesquisa. Com isso, 10 educadores de cada EFA se dispuseram para a participação na próxima etapa da pesquisa.

#### 4.4 Definição dos critérios de inclusão para as Entrevistas Narrativas

A partir dos entendimentos obtidos através das sistematizações dos questionários semiestruturados, o próximo passo foi elaborar os critérios de inclusão dos participantes para a realização das entrevistas narrativas, a fim de apreender a movimentação das representações sociais dos educadores das EFAs pesquisadas, sobre o uso das TICs em suas práticas educativas.

Conforme afirma Jodelet (2017, p. 51), para acessarmos as representações sociais de um grupo é importante que se desenvolva uma análise junto a indivíduos que estejam incorporados a esse grupo, de maneira que nos seus discursos seja possível reconhecer elementos de construção social. A autora, ao descrever o sujeito

das representações sociais, ou sujeito social, afirma que esse se trata de um indivíduo inscrito em uma situação social e cultural definida, tendo uma história pessoal e social.

O sujeito social, como membro de um grupo, é definido por seus valores, modelos, tradições de saberes e normas. Tais características permitem que ele desenvolva uma atitude de porta-voz, ou às vezes até mesmo como defensor do grupo. Em se tratando do discurso desse sujeito, esse se desenvolve a partir de elementos que reforçam o seu pertencimento, adesão e defesa de valores e posições do seu grupo (JODELET, 2017, p. 51).

Diante ao exposto, e, após uma reflexão sobre os dados obtidos e analisados a partir dos questionários, da observação da realidade durante a fase de campo de pesquisa, e buscando fundamentação teórica nos elementos já descritos nessa tese, foram definidos três critérios de inclusão dos educadores para a realização das entrevistas narrativas, sendo eles:

- **Tempo de docência na EFA igual ou superior ao tempo médio de atuação de todos os educadores, sendo 8 anos para o Brasil e 17 anos para a Argentina.** Buscamos com esse critério, tentar assegurar que fossem selecionados educadores que já tenham se apropriado das regras de grupo e das práticas pedagógicas da EFA, evitando assim, que tais processos de apropriações influenciem nas elaborações das narrativas sobre o objeto representado.
- **Vínculo como ex-aluno de EFA.** Busca garantir que nas narrativas do indivíduo, elementos referentes aos princípios formativos de uma EFA – contexto da pesquisa, estejam bem consolidados. Espera-se ainda que a partir dessa condição, seja possível compreender a evolução na relação do uso das TICs no contexto da Pedagogia da Alternância, dentro de uma escala temporal.
- **Envolvimento com movimentos ou organizações sociais locais ou regionais.** Assim como nos demais critérios, o envolvimento com movimentos sociais locais ou regionais, busca garantir que o educador selecionado possua um vínculo de pertencimento ao contexto campesino, incorporando na sua narrativa, elementos constituídos no coletivo social.

Portanto, a partir dos critérios de inclusão definidos, foi realizada uma análise dos perfis dos educadores participantes da primeira etapa de coleta de dados, sendo selecionados 5 educadores de cada EFA para a realização da etapa de entrevista

narrativa. Assim, foi elaborado o Quadro 5, com o objetivo de compilar breves informações sobre os educadores participantes da entrevista narrativa, de modo a possibilitar uma visão geral desses. A escolha dos pseudônimos foi detalhada na seção 4.1.

Para a realização da entrevista narrativa, cujo roteiro se encontra disponível no Apêndice B, a narrativa central foi construída em torno do seguinte tópico inicial: *“Vamos conversar sobre a questão das tecnologias de informação e comunicação dentro das suas práticas educativas. Como você as tem observado, ao longo da sua trajetória de vida, desde o período em que era estudante, passando pelo seu início na docência aqui na escola, e, se essa questão tem gerado algum desafio no seu cotidiano enquanto educador”*.

**Quadro 5.** Relação dos participantes da entrevista narrativa.

PSEUDÔNIMO	SEXO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO EDUCADOR DE EFA	RESIDÊNCIA (URBANA OU RURAL)
BR1	Masculino	33 anos	12 anos	Rural
BR2	Masculino	48 anos	26 anos	Rural
BR3	Feminino	27 anos	8 anos	Rural
BR4	Masculino	37 anos	11 anos	Rural
BR5	Masculino	32 anos	11 anos	Urbana
AR1	Masculino	34 anos	10 anos	Rural
AR2	Feminino	32 anos	10 anos	Urbana
AR3	Feminino	51 anos	30 anos	Rural
AR4	Masculino	53 anos	31 anos	Rural
AR5	Feminino	49 anos	30 anos	Urbana

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Com relação à inclusão dos educadores AR1 e AR2, houve o relaxamento do critério de tempo mínimo de docência na EFA em função de que os dois educadores atendiam aos demais critérios de forma satisfatória, e, a partir da observação da realidade como instrumento complementar, entendemos que eles satisfazem ao objetivo definido para o critério de tempo mínimo de docência.

Em relação ao tempo das entrevistas, esse foi variado e foi determinado pela disposição do entrevistado para o diálogo, uma vez que se tratava de uma entrevista narrativa com metodologia descrita na seção 4.1.2. As entrevistas tiveram uma média de 1h28min e somaram mais de 800 minutos de gravação.

#### 4.5 Definição das categorias de análise

Conforme descrito no desenho metodológico da pesquisa, após a análise dos questionários e realização das entrevistas narrativas, teve início o processo de análise dos dados gerais. Tendo por base as orientações teórico metodológicas das RSM, foi utilizada a análise de conteúdo com inspiração em Bardin (2010), a partir da reconstrução das narrativas dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, apresentaremos nesta seção a definição das categorias de análise de conteúdo adotadas para o desenvolvimento das presentes análises.

Em relação à análise de conteúdo, Bardin (2010, p. 48) a descreve como sendo,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Bardin (2010, p. 126-146) ainda explicita que após a seleção dos conteúdos, devem-se organizar todo o processo de exploração do material, realizando uma leitura flutuante seguida de uma pré-análise, exploração do material a partir de uma metodologia ou categoria de análise, para finalmente proceder com o tratamento dos resultados e interpretações a partir do referencial teórico adotado, que na presente pesquisa é o referencial das RSM.

Quanto à metodologia de análise dos dados, adotamos a perspectiva analítica da reconstrução das narrativas dos participantes, a partir da referência de Amorim-Silva (2016)<sup>79</sup>. Segundo Amorim-Silva (2016, p. 114), deve-se buscar a reconstrução das narrativas a partir de temas definidos pelos núcleos de sentidos que compõem as narrativas. Tal perspectiva encontra fundamentação em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), que afirmam que narrar histórias segue uma estrutura autogeradora e uma delas se refere à fixação de relevância, na qual:

o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo. A explicação dos acontecimentos é necessariamente seletiva. Ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante. Estes temas representam sua estrutura de relevância.

Portanto, a reconstrução das narrativas buscou auxiliar no processo de compreensão do perfil dos participantes, bem como na contextualização de seu lugar

---

<sup>79</sup> Tal perspectiva foi proposta e continua em elaboração a partir de reflexões dos pesquisadores do GERES.

social, econômico, político e cultural, e ainda, como que suas narrativas foram marcadas por momentos que os desafiaram a lidar e se posicionar frente a elementos novos ou estranhos à sua compreensão, no que diz respeito ao uso das TICs nas suas práticas educativas.

Para tal, foram elaboradas duas categorias de análise de conteúdo: **O Educador e as Tecnologias, e Pedagogia da Alternância.**

A elaboração dessas categorias teve como referência a análise das unidades de conteúdo presentes nas entrevistas narrativas e a observação da realidade pesquisada, bem como o diálogo com os referenciais teóricos que orientaram a escrita deste trabalho. Durante o processo de análise, percebemos que poderiam ser extraídas tantas outras categorias que permitissem interpretações diversas, no entanto, a definição dessas categorias foi um recorte analítico condizente com os referenciais teóricos apresentados e com o objetivo da pesquisa.

#### **4.5.1 O Educador e as Tecnologias**

Nesta categoria, buscou-se refletir sobre o sujeito da fala – o educador, e sua trajetória de vida em relação ao uso das TICs. Nesse sentido, buscou-se compreender quem é o sujeito social entrevistado e como que as tecnologias têm se relacionado com a sua trajetória de vida, a fim de melhor compreensão sobre suas (re)elaborações representacionais quanto ao uso das TICs nas suas práticas educativas dentro da EFA.

Na análise da narrativa, foram observados os seguintes elementos: identificação (sexo, idade, tempo de docência na EFA); histórico de formação e de primeiros contatos com as TICs; descrição da sua trajetória como docente na EFA, destacando o acesso e uso das TICs dentro das suas práticas educativas; casos e fatos narrados (experiências, memórias e situações novas ou desafiadoras dentro do seu cotidiano de educador); e, sentimentos expressados (tensionamentos e/ou sentimentos mobilizadores de mudanças nas suas atitudes).

Tais elementos colaboram para o entendimento da historicidade do indivíduo, e o momento de contato com o objeto, assim como da sua construção subjetiva de valores no percurso dessa relação.

Para compreendermos a relação entre o educador e as TICs, de maneira a identificar suas representações e os movimentos dessas, utilizamos como indicadores analíticos, o “Marco Metodológico para a Medição do Acesso e Uso das Tecnologias

de Informação e Comunicação na Educação<sup>80</sup> (CGI.br e UIS, 2016). Tais indicadores discutem a presença da cultura digital na educação a partir da perspectiva do acesso, uso e apropriação, contribuindo com o oferecimento de um campo analítico que possibilitou tratar o elemento temporal da narrativa do participante no que diz respeito às suas relações com o uso das TICs nas práticas educativas.

Conforme já descrito em detalhes na seção 1.2, em relação aos indicadores do Marco Metodológico, o indicador de acesso analisa a presença de infraestrutura de TIC para uso pedagógico. Por sua vez, o indicador do uso busca analisar o uso do computador ou internet por professores em atividades educativas, com foco na busca por informações, e o uso de recursos digitais para a preparação de aulas e atividades.

Já a dimensão de apropriação envolve a produção, a mixagem e a difusão do conhecimento e ações culturais a partir do computador e/ou internet. Nesse processo ainda é possível observar o desenvolvimento de percepções sobre as ações prioritárias para a integração do computador e da Internet nas práticas de ensino e sobre os desafios para o uso das TIC na escola.

Tendo por base os movimentos analíticos – acesso, uso e apropriação, dentro das narrativas dos educadores, foi possível capturar, a partir da reconstrução das narrativas, elementos de tensão para modificação de suas RS existentes sobre o uso das TICs nas práticas educativas.

E por fim, a partir dessa dimensão temporal e dos conceitos de cultura digital, buscou-se observar ainda, a articulação do objeto na sua dimensão filosófica, a partir da TCT. Entendemos que a Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg amplia a perspectiva de análise sobre a complexa e dinâmica relação entre ciência, tecnologia e sociedade, a partir dos conceitos de democratização dos sistemas técnicos e racionalização democrática.

#### **4.5.2 Pedagogia da Alternância**

Ao analisarmos as narrativas dos indivíduos inseridos em um contexto educativo gerador de mudanças nas formas de pensar, sentir e agir, tornou-se recorrente a percepção de unidades temáticas dentro das narrativas, que relacionaram de alguma forma, a movimentação das representações sociais desses educadores com elementos do contexto mobilizador.

---

<sup>80</sup> Cf. Seção 1.2, p. 34.

Portanto, tornou-se relevante aprofundar o entendimento sobre os elementos que compõe o contexto<sup>81</sup> das práticas educativas dos educadores pesquisados, no caso, a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, previamente contextualizados no capítulo 2 desta tese.

Partindo dos 4 pilares de sustentação de uma EFA, buscamos observar como cada uma dessas dimensões se dinamizam com o processo de movimentação das representações sociais dos educadores. Em termos teóricos, apoiamos as discussões dessa categoria em Begnami (2019), que contribui também para a análise da articulação entre tempos e espaços formativos da Pedagogia da Alternância a partir de uma dimensão analítica da territorialidade. Tal análise nos permitiu observar as TICs como mais uma dimensão tempo/espaço dentro dessa relação formativa. Nessa direção, Begnami (2019, p. 347-348) afirma que:

A formação por Alternância desafia o pensar o tempo e as temporalidades na formação, colocando em debate os tempos sociais. Ao analisarmos a espacialidade com o referencial analítico da territorialidade, vimos que a sala de aula na formação por Alternância ganha novos sentidos ao se alargar para além do espaço físico da escola, territorializando-se na comunidade, nos espaços de trabalho, da família, nos Movimento Sociais e Sindicais, culturais, ecológicos, entre outros. Na relação do alternante com a comunidade forja-se um processo de coformação, ou seja, a comunidade é alçada em sua dimensão coformadora. Isto é, se o estudante possui vínculos de inserção e participação na comunidade.

Portanto, um elemento de destaque no paradigma educativo da Pedagogia da Alternância está na forma de articulação entre tempos e espaços formativos, que envolvem as diversas dimensões de produção e reprodução da vida humana. Com isso, as atividades pedagógicas ocorrem de forma regular, porém em tempos e espaços formativos na escola, na família, comunidade, nas atividades sociais, e, conforme investigação da presente pesquisa, nos espaços tecnológicos/virtuais.

#### **4.6 Análise temática da reconstrução das entrevistas do Brasil**

Os estudos na perspectiva das Representações Sociais em Movimento, desenvolvido pelo GERES, buscam analisar as modificações das formas de pensar,

---

<sup>81</sup> Entendemos que dada a complexidade do objeto, que possui dimensão globalizante, o contexto se desdobra em duas dimensões: o contexto mundial de inserção das tecnologias, sendo esse já discutido no capítulo 1, e o contexto de inserção específico dos indivíduos e grupo de análise, que é o campesinato, e em específico, a EFA – e portanto a Pedagogia da Alternância se justifica como uma categoria analítica, no sentido de verificar a sua força de influência dentro da construção do processo representacional.

sentir e agir de indivíduos que se encontram em contextos educativos geradores de mudança. Tais contextos, em alguma medida, possuem elementos que exercem pressão para a inferência de situações que desafiam a cognição dos indivíduos. Ou seja, o indivíduo ou o grupo se vê diante de uma situação incontornável, da qual a sua presença não pode ser negada, exigindo um posicionamento diante dessa. Tal posicionamento é construído a partir dos conhecimentos adquiridos sobre essa situação, e em diálogo com o contexto social ao qual o indivíduo e o grupo pertence.

Assim, para que o indivíduo construa, mantenha ou modifique uma RS, deve-se existir uma mobilização contextual, informacional, atitudinal ou identitária (RIBEIRO, 2019) que produzam conflitos entre forças instituídas e instituintes, possibilitando a construção/manutenção/transformação de uma RS (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 21).

Nessa direção, tendo por base os pressupostos teóricos e metodológicos das RSM, o processo de análise de dados da pesquisa deve contemplar a busca pela dimensão do estranho que mobiliza as representações sociais, ou seja, quais são os fatos ou fenômenos que estão gerando necessidades de alterações nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores das EFAs sobre o uso das TICs em suas práticas educativas (RIBEIRO, CARVALHO e ANTUNES-ROCHA, 2017, p. 347; ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 20-21).

Em conformidade com tais orientações, foi realizada uma análise de conteúdo a partir da reconstrução das narrativas dos participantes, apresentadas nas seções 4.6.1 e 4.6.2. Buscamos nesse processo ainda, apreender os três fenômenos da realidade social relacionados à construção de uma representação social: dispersão e defasagem da informação, focalização em relação a um centro de interesse, e a pressão para a inferência do objeto.

Ademais, a partir da identificação do elemento estranho ou novo que mobiliza as RS, buscou-se apreender quais os conteúdos presentes nesse processo de movimentação das representações sociais, apresentados na seção 4.8.

#### **4.6.1 O Educador e as Tecnologias**

Na EFA do Bley, participaram da fase de entrevista narrativa 5 educadores, cujos principais dados de identificação se apresentam no Quadro 6 a seguir:

**Quadro 6.** Identificação dos educadores brasileiros

PSEUDÔNIMO	SEXO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO EDUCADOR DE EFA	RESIDÊNCIA (URBANA OU RURAL)
BR1	Masculino	33 anos	12 anos	Rural
BR2	Masculino	48 anos	26 anos	Rural
BR3	Feminino	28 anos	8 anos	Rural
BR4	Masculino	37 anos	11 anos	Rural
BR5	Masculino	32 anos	11 anos	Urbana

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Durante a construção das suas narrativas, o primeiro momento envolveu a apresentação do lugar de enunciação de cada educador:

[...]eu sou filho de **camponês**, meu pai e minha mãe são camponeses enquanto identidade, pelo processo da colonização de Pinheiros. [...] depois aquelas grandes **migrações** da galera para a região de Rondônia, então minha família passa também por esse processo. Só que meu pai continuou no Espírito Santo, e aí agora passa a vender a força de trabalho. (BR1)

Eu sempre morei na roça, no interior. [...] Eu sou daquela região de Pinheiros, [...] mas logo depois minha família **mudou** para a divisa de Pinheiros com São Mateus. (BR2)

[...]sou ex aluna daqui[...]minha família mora aqui perto, sou filha de **camponeses** e sou **aqui da comunidade**. Minha família sempre esteve bem presente na escola. (BR3)

A minha origem na verdade sempre foi de família **camponesa**; sou filho de agricultor e agricultora de origem germânica. Minha família sempre **foi dessa região** de Vila Valério. [...]sempre moraram no mesmo local, nunca saíram. Minha família sempre foi do **sindicato rural**, e participamos do **MPA**. (BR4)

Sou ex-estudante daqui [...]a minha **família** mora **aqui na região** de Vila Valério. Aí, vim estudar aqui na escola na época. Formei aqui. A primeira turma de curso técnico que teve aqui na escola, eu formei aqui. (BR5)

Em todas as narrativas, observamos o reforço das suas identidades campesinas, origem familiar e suas inserções sociais. BR3, BR4 e BR5 são moradores da região próxima à EFA. Inclusive, dentro da propriedade da EFA do Bley, foram construídas casas nas quais os educadores e suas famílias podem residir, na qual BR4 faz uso.

BR1 e BR2 relembram um fato histórico comum no contexto campesino da década de 1990, e que diz respeito ao intenso processo migratório e êxodo rural, pela busca por melhores condições de vida, conforme brevemente descrito na seção 2.4 desta tese.

Outro elemento destacado espontaneamente na apresentação dos educadores, e que também foi um dos critérios de inclusão para a participação na fase de entrevistas, diz respeito ao vínculo com movimentos sociais locais ou regionais. Esse vínculo se mostra muito forte na narrativa de BR1, quando ele faz uma leitura da realidade dentro de uma matriz MHD, ao falar que o seu pai vendeu a sua força de trabalho, colocando em evidência, a importância da educação da EFA na construção dos seus valores.

Porque se não fosse essa **relação com os movimentos sociais**, se meu pai tivesse continuado na fazenda, muito provavelmente hoje eu seria o técnico de uma das fazendas. (BR1)

Já com 14, 15 anos você vai entendendo que as coisas não são bem assim, que não foi muito Deus que criou e se criou, não foi dessa maneira e que há uma relação de força de trabalho, exploração, do homem sobre o homem. Meu pai estar nessa condição **é um elemento histórico**, não era para ser assim. **Quando eu descobri** isso, aí já estou lá para 16, 17 anos, **lá na EFA** de Vinhático. (BR1)

Todas as narrativas reforçam as relações de pertencimento dos educadores com o contexto campestre, a EFA e seu projeto de Educação do Campo. Tais condições de pertencimento são elementos fundamentais, segundo Jodelet (2017, p. 51), para acessarmos as representações sociais de um grupo, uma vez que a partir do discurso do indivíduo, passa a ser possível reconhecer elementos de construção social.

A partir do reconhecimento dos sujeitos sociais, as suas narrativas seguem para o resgate das lembranças dos primeiros contatos com as TICs. Nesse momento, busca-se observar nas narrativas, elementos descritivos de um componente estruturante das representações sociais: a informação sobre o objeto da representação, a partir dos fenômenos sociais de dispersão da informação sobre o objeto e a defasagem quando ao acesso de tais conhecimentos:

Quando eu fui para a EFA de Vinhático, então, lá eu já tive contato com **retroprojektor**. Aquilo para nós **era um negócio fantástico**, porque você já não precisava fazer tanto cartaz, já podia agora escrever em uma folha normalmente, arrancava uma folha plástica, escrevia nela e projetava. Porque as apresentações nossas de estágio, plano de estudo, todas elas eram sistematizadas no cartaz. (BR1)

[...] Nesse período, **tecnologia de informação e tal era só a televisão e o rádio**, que a gente ouvia a Rádio Nacional de Brasília. [...] Aí dali eu fui para estudar na EFA de Boa Esperança. Lá na escola, **nem retroprojektor tinha** na época... o **estudo era cuspe e giz mesmo assim**, não tinha muita... Tinha uma televisão... a escola tinha uma televisão, só. Naquela época, não tinha telefone não. (BR2)

[...]principalmente a gente que estudava aqui, a minha turma na época não tinha tanto acesso a isso. Primeiro porque na roça há dificuldade até mesmo do sinal de telefone. Você ter um computador em casa senão fosse para estudar não tinha muita serventia, porque era para quê, se não tinha acesso à internet e nada disso? [...] então no último ano a gente faz o projeto profissional, e aí surgiu esse negócio do **datashow**, da apresentação em slides. (BR3)

[...] porque no ensino médio não tinha, era tudo à caneta. Inclusive as apresentações de trabalho, de projetos, de estágio, eram tudo no cartaz... e também naquele **retroprojektor**. Escrevia naquela folhinha... Que era uma **tecnologia**, convenhamos... **Facilita**... era o que tinha. (BR4)

Estudei os oito anos aqui também. Assim, nessa época, até então, a gente praticamente mal e mal ouvia falar dessas questões de tecnologia né, não tinha **acesso nenhum**, nem **telefone** em casa, nem nada. Depois que eu me formei aqui, eu comecei a fazer faculdade e tive mais contato. (BR5)

Nesse momento, conseguimos observar o objeto “TIC” sendo descrito e delimitado pelos educadores, estando eles ainda numa posição de estudantes. Ao falarem das TICs, eles reconhecem elementos como a televisão, computador e internet, que já eram contemporâneos das suas gerações, porém, a imagem que substitui o conceito de TICs é o retroprojektor. Somente BR5 terá um contato mais tardio com as tecnologias de informação e comunicação, se comparado aos demais.

BR4 ao destacar o uso do retroprojektor, descreve elementos de uma representação positiva quanto ao seu uso, e que para a sua época, se tratava de um elemento novo dentro do contexto escolar.

Avançando nas trajetórias dos educadores, observamos que todos compartilham da compreensão de que as TICs atuais são representadas por elementos tais como computador, internet e dispositivos desta natureza – conforme análise realizada nas respostas dos questionários semiestruturado. Nesse sentido, os educadores localizam suas narrativas sobre o momento de contato com tais elementos, sendo na sua maioria ocorrido no período de formação universitária.

Quando eu vou para a faculdade é que eu tenho **primeiro contato formal**, digamos assim, com o **computador** [...]lá tinha o laboratório de informática da universidade. E que eu faço então minha primeira disciplina, eu nem sei como era o nome da disciplina, que era informática, noções básicas. [...] Foi lá esse primeiro contato. **Nunca tinha feito nada assim**. Eu produzi meu TCC, que foi minha primeira atividade que eu produzi oficialmente digitando, **dolorosa**, um **sofrimento desgraçado**, até hoje eu tenho dificuldade para digitar. (BR1)

[...]na época que terminei o curso técnico, [...] depois **inicie um curso superior, na modalidade EaD**. [...]aí veio o primeiro problema, porque morando na roça eu **não tinha acesso à internet** e eu não tinha um computador na época, então minha família fez de tudo para que eu tivesse

um computador mesmo que de segunda mão para que eu pudesse fazer a faculdade, então já começa aí. (BR3)

[...] Eu não tinha nem celular na época, então, você estudar na tela do computador era muito difícil também. (BR3)

Quando me formei, comecei uma faculdade [...] era só nos finais de semana - sexta e sábado. Foi neste período que eu tive o meu primeiro contato com computador. [...] **num primeiro momento foi por necessidade**, porque **tinha** que **fazer** os trabalhos todos digitais. E para nós, por exemplo, era muito difícil. Eu **não tinha curso** de informática, nada disso. Aí você fazer esses treins era meio complicado. (BR4)

No primeiro ano que eu comecei a fazer a faculdade, eu comecei a fazer o curso de informática básica ali. Aí foi onde eu tive contato também com computador, né? De poder ter o contato. Eu ia aprender um pouco ali enfim, Word, Excel... (BR5)

Bem diferente do retroprojeter, a experiência com o computador e internet é diversificada, pois envolvem questões econômicas para a aquisição de equipamentos, sociais quanto à disponibilidade de acesso no contexto campesino, entre outras ligadas ao contexto de vida de cada educador.

Dentro do processo de pensar, sentir e agir, que constitui uma representação social, observamos na narrativa de BR1, que ao pensar no uso do computador, o primeiro sentimento que se recorda é o de dor e sofrimento. Tal construção representacional leva o indivíduo a desenvolver ações de proteção quanto ao elemento tido como agressor.

Na narrativa de BR4, assim como nos demais educadores, é possível observar que o contexto da faculdade exerceu uma pressão para a tomada de ação quanto ao uso do computador.

Nesse momento da reconstrução das narrativas, destacamos – conforme também registrado nos questionários, que os educadores não tiveram uma formação quanto ao uso de tecnologias aplicadas aos seus contextos formativos, ou seja, ao iniciarem seus percursos como educadores na EFA, apresentaram variados níveis de dispersão e defasagem da informação quanto ao uso das TICs nas práticas educativas.

Tal realidade se alinha ao contexto educativo campesino brasileiro. A partir dos dados da pesquisa TIC Educação 2018 (CGI.br, 2019b), para as escolas rurais, além dos desafios relacionados à infraestrutura, os responsáveis pelas escolas destacaram a necessidade de se desenvolverem programas de formação para os docentes; item citado por cerca de um em cada cinco diretores. Nessa direção, de acordo com as análises dos resultados do estudo (CGI.br, 2019b, p. 140-145), 16% das escolas do

campo tiveram, nos 12 meses anteriores ao estudo, professores participando de algum programa de formação para uso de computador e Internet para fins pedagógicos. Resultados que se mantiveram estáveis em relação a 2016 e 2017. Ou seja, tal realidade aponta para uma reflexão propositiva que envolve o desenvolvimento de formações docentes que incluam discussões sobre a alfabetização tecnológica do educador.

Tendo em vista a importância da compreensão das práticas educativas dentro do processo de análise das RS, neste momento da reconstrução das trajetórias, faremos as exposições individualizadas das práticas docentes.

Para o educador BR1, a sua única experiência docente é na EFA do Bley. Ao descrever a sua prática educativa envolvendo o uso de TICs

[...] A tecnologia, mais propriamente **as redes sociais**, a popularização de **celular**, do **notebook**, da **internet**, quando ela chega no meio rural, ela chega muito rápido. Porque é o seguinte: a cidade já tinha enchido, ninguém imaginava que o povo da roça ia consumir tão fortemente isso, e que o celular ia virar um objeto tão grande de fetiche como virou. E ele oportunizou contato entre a molecada. Eu digo que nem a minha geração enquanto camponês, e do interior também..., nós não imaginávamos que ia dar esse 'boom'. Eu enquanto educador, também não imaginava.

[...] aí quando eu vim dar aula, aí eu **incorporo** o uso do computador e da internet, porque aí eu já tenho mais **necessidade**, para arrumar estudo, preparar uma apresentação... então hoje eu já **utilizo**. Muito lentamente, mas já faço. Por uma questão de **necessidade** em função do **trabalho**.

Para você ter uma ideia, o primeiro **celular** que eu tive eu tinha 22, 23 anos. E eu fui ter e-mail ano passado, para poder usar neste celular novo aqui.

Embora eu tenha **dificuldade** de orientar, porque eu domino pouco, nós da área técnica, eu acho que a gente pode se **apropriar** mais para os meninos se **apropriarem** mais. [...] para os meninos pegarem aquilo que realmente vai interessar.

Que é colocar essas ferramentas à **disposição** daquele **núcleo familiar**, mesmo. Eu acho que essa é a **principal motivação**: os meninos **dominarem** para que eles possam colocar à **disposição das famílias**. Isso, por enquanto, é a bola da vez. O menino tem que aprender a mexer com GPS. Ele tem que pegar o GPS, ir lá, marcar o ponto, fazer o encaminhamento na unidade produtiva, trazer, colocar no Autocad, montar a planta.

Ao iniciar a sua narrativa, BR1 realiza uma análise do contexto global, onde se retrata a rápida difusão das TICs no contexto campesino, conforme também exposto na presente tese, na seção 1.1. Nesse sentido, podemos observar ainda que o contexto globalizante já se apresenta como um contexto gerador de mudanças, ao atravessar os indivíduos e objetos pelas dimensões política, econômica e social – a

partir de políticas públicas de difusão ao acesso a tecnologias, estratégias capitalistas de produção tecnológica, entre outras.

Retornando à narrativa de BR1, observamos que a dimensão do acesso e uso das tecnologias se fazem presentes, e são motivadas em um primeiro momento, pela necessidade de desenvolver suas atividades docentes de uma maneira que BR1 julga ser a necessária. Porém, já é possível observar um tensionamento quanto a necessidade de se ter um maior aprofundamento dos avanços tecnológicos aplicados na sua área de atuação docente.

[...]Como nós fomos fazendo esses cursos de complementação, do ponto de vista pedagógico tem muita informação, isso é incomparável. Pensando na área técnica... Nós da **área técnica** dentro das EFAs, somos um corpo docente mais antigo. Quando a **tecnologia chega na própria universidade**, uma **galera já tinha saído**. Quem foi, por exemplo, da **minha geração** ..., nós aqui do Bley, quando a gente foi para lá, eu, por exemplo, fui para a faculdade **sem bagagem**, para o curso de informática. Eu tive muita dificuldade e não tive condição de me apropriar muito disso lá. Quando eu volto, eu venho para um cenário onde ainda é ausente, quando chega, chega da maneira que chegou, meio que de paraquedas, de cima para baixo. A gente não tem condições de acompanhar. Eu acho que nós **vamos ter** que se **apropriar** dessas tecnologias, para usar ela melhor. Nós aqui já temos uma **coisa interessante entre nós da área técnica**, que a gente acha importante os meninos dominarem alguns programas. Nós já utilizamos bastante **datashow com vídeos para os meninos**, bastante **produção**, embora tenha muita coisa que tem que assistir, depois **ficar fazendo crítica**, mas a gente já usa muita coisa **audiovisual**. Então isso é uma coisa boa.

Na minha disciplina, por exemplo, eu **uso o laboratório** de informática de vez em quando com os meninos, para fazer alguma pesquisa, [...] já levei para eles fazerem pesquisa na própria internet, porque nem sempre eles têm acesso em casa, montar trabalho, produzir seminários, produzir a própria apresentação deles, isso aí eu já fiz e faço com os meninos.

Conforme já destacado em relação ao processo de dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado, observamos na narrativa de BR1, a descrição do seu processo de defasagem quanto ao acesso de conteúdos informacionais referente ao objeto. Nesse sentido, conforme narrativa próxima, temos no processo de alteração do campo informacional do objeto, a possibilidade da ocorrência de modificações na estrutura representacional.

Há de se destacar ainda, que essa narrativa sobre a aplicação das TICs no contexto educativo, que envolve o uso da internet para buscar informações, e o uso do computador para elaboração de trabalhos, em termos de delimitação do objeto, são características focalizadas por BR1 para o uso das TICs nas práticas educativas.

Eu mais **valorizo** e sei da necessidade, do que necessariamente domino. Isso nos **forçou**, por exemplo, no setor agropecuário, de **fazer curso** de Autocad, de convidar instituições para vir fazer curso para nós sobre outorga d'água, sobre Georreferenciamento, que já é uma **necessidade**.

Essa dimensão de luta por uma Educação do Campo é um elemento que motiva BR1. No campo da filosofia da tecnologia, conforme exposto na seção 1.3, quando analisamos a presente narrativa a partir da matriz analítica apresentada na Figura 2 (pg. 43), observamos que BR1 consegue, a partir de sua base materialista-histórica, compreender a presença de valores subjetivos da hegemonia, presentes nos desenvolvimentos das tecnologias, entendendo a necessidade de buscar a apropriação para o uso dos avanços já alcançados em benefício da luta por melhores condições de vida no campo, e de um projeto de sociedade sustentável e agroecológico.

Quanto à narrativa de BR2, ao descrever a sua trajetória como docente na EFA, destacando o acesso e uso das TICs dentro das suas práticas educativas, é possível observar que BR2 faz uma associação direta entre as TICs atuais, o Computador, o Celular e a Internet:

[...]na minha trajetória de docência aqui no Bley, **nunca foi muito de utilizar** muitas TICs, até mesmo por causa da minha **dificuldade** de fazer as coisas utilizando computador. [...] Hoje eu vejo que tudo que os outros educadores vão fazer já faz lá na folhinha bonitinha lá no computador, imprime, entrega as apostilas para os estudantes, usam o retroprojeter na sala. **Retroprojeter não, datashow.**

[...] Olha, **eu, particularmente, nunca tive muito gosto por essas tecnologias**, eu tenho uma dificuldade enorme, **estou aprendendo agora na paulada**, porque **tem que fazer**, mas ainda não sei, não domino muito, não. As aulas minhas sempre foram..., **eu usava muito o quadro.** [...] Logo **quando comecei**, eu usava muito aquelas, como é que nós falamos? **O estêncil e o retroprojeter.**

BR2 faz uma associação do conceito de TICs à imagem do Computador e Datashow, porém durante a construção daquele momento narrativo, comete um ato falho<sup>82</sup> e troca pelo Retroprojeter. Uma possibilidade de entendimento é que BR2 ainda está em reelaboração da sua representação do objeto, no que diz respeito ao campo da imagem que substitui o conceito. Observa-se ainda, a presença de um

---

<sup>82</sup> Compreendemos que o ato falho, ou lapso freudiano, pode ser um elemento de aprofundamento analítico. Nesta direção, Moscovici (2010, p. 37) apresenta uma interpretação sobre o lapso freudiano dentro do processo de construção do sistema de representações sobre um objeto. Todavia, dentro do objetivo da pesquisa, optamos por nos basear na citação acima e não realizar maiores aprofundamentos analíticos.

elemento indefinido no discurso que o pressiona ao uso das TICs atuais, ao afirmar “*porque tem que fazer*”.

**Hoje eu tenho telefone com internet.** Leio todo dia uns quatro jornais por dia. [...] Eu **uso muito o celular** para **informações** assim e faço algumas pesquisas. Eu uso mais em geografia, para pesquisar coisa assim de geografia. [...] Mais para a minha formação, porque eu entendo assim que quem trabalha principalmente com geografia **precisa se atualizar**, porque a geografia caduca em poucos dias, ela é muito viva. Uma **informação** que você tem hoje, daqui a dois anos esses números já não são mais os mesmos, entendeu? Então você precisa ir se **atualizando**.

História, não uso tanto. Eu vejo assim, para você fazer um bom trabalho com história, **você tem que dizer quem é o autor, é a linha ideológica do autor, eu me identifico nessa parte, porque não muda muito**.

[...]Tem hora que eu **questiono isso**. Para a **sala de aula é extremamente necessário**? Ou seja, tudo o que eu for preparar, eu tenho que ter TICs? Sou obrigado a colocar? Não é, de certa forma, trazer até essa polêmica aí, também eu usar a TICs, tipo assim, para mim, eu quero dizer assim, não é **uma deficiência minha também**? Por exemplo, tudo o que eu for falar eu tenha que mostrar? Não é uma **deficiência** também minha de conhecimentos gerais em que eu **preciso do apoio de um mecanismo desse aí para não me perder**? Em alguns aspectos, eu acho que também pode ter isso.

[...] **Mas eu já me apropriei das TICs. Não exatamente para o uso em sala de aula.**

Observamos nessa narrativa das práticas de BR2, um tensionamento nas suas formas de pensar, sentir e agir frente a esse elemento novo das TICs – a internet, que permite ele estar se atualizando, mas que ao mesmo tempo “*é ruim*”, pois pode indicar uma “*deficiência de conhecimentos*”. Todavia, mesmo não tendo muita certeza do que pensar e como agir, há uma indicação de que BR2 “*já se apropriou das TICs, mas não exatamente para o uso em sala de aula*”.

Buscando aprofundar o entendimento desse tensionamento de BR2, retornamos aos dados do questionário semiestruturado do educador. Na questão referente à listagem dos itens que ele classifica como sendo uma TIC na atualidade, BR2 assinalou: Livro, Jornal Impresso, Televisão, Celular e Internet, ao passo que não reconhece a Internet e o Computador como sendo TICs. A partir dessas análises, observamos que BR2 apresenta um certo grau de instabilidade nas suas construções cognitivas frente ao objeto e as suas novas focalizações.

Nesse sentido, observamos que as representações de TICs de BR2 se focalizam em um objeto que tem a função de exposição ou exibição, representado pela figura do retroprojetor. Porém, BR2 já consegue descrever um novo elemento presente nas TICs, e que diz respeito aos elementos informacionais e

comunicacionais em rede. Tal ação indica um processo de movimentação na sua estrutura representacional no sentido do uso e apropriação da cultura digital dentro das suas práticas educativas.

Por sua vez, BR3, iniciando a sua narrativa sobre sua jornada de educadora na EFA do Bley, narra a sua trajetória a partir de um novo lugar de fala dentro do ambiente escolar – que até pouco tempo era o de estudante.

Hoje, as TICs já são uma **ferramenta de apoio** para você **montar** as suas **aulas**. Importante e necessária, eu acredito. Então é muito bom, as dinâmicas melhoram muito. Você passar um vídeo, ou você passar um filme que está relacionado com aquele conteúdo

A gente pede **pesquisas** de casa. Mas, por exemplo, atividades que talvez a gente pudesse fazer **utilizando algum programa diferente**, principalmente quando se trata dessa questão de cartografia, a gente **ainda não desenvolveu** nenhuma atividade dessas com os meninos de pedir para eles praticarem, de tentarem fazer alguma coisa assim.

[...]Então a gente tem aos poucos, a gente poderia fazer mais, acredito. Falta um pouco das **habilidades**, mas falta também um pouco de se organizar, de querer as vezes também, de modo geral, querer fazer de um jeito diferente também.

As **habilidades** e o querer fazer, acho que é isso.

Um tema que eu gosto muito quando eu trabalho com os estudantes, essa questão das **redes sociais**, da **alienação** das pessoas, principalmente quando a gente trata dos jovens, não só eles, mas meio que de modo geral. Mas dá para fazer uma atividade muito bacana com eles, desse uso das redes sociais, dos meios de comunicação em geral, **o quanto eles nos trazem boas informações**, mas o quanto também é importante que a gente fique atento com as **informações**, com o que a gente tem visto e ouvido. Dá para trabalhar uma **reflexão** muito boa com os meninos. Ele é um tema inclusive que a gente trabalha no sétimo ano.

[...]Sociologia é uma disciplina do ensino médio, mas quando a gente fala dessa questão da **alienação**, da **comunicação**, de **cultura**, de **ideologia**, a gente está falando de sociologia no ensino fundamental. Não sei como eu vou fazer isso, mas vou fazer. Eu trabalhei com eles um pouco essa questão do **histórico, do rádio, da televisão, e quem está por trás de tudo isso, também da internet**, mas quem está por trás, quem está no comando.

Me lembro que fiz uma pergunta assim para eles: **‘Quem comanda o que passa na televisão, nas rádios, na internet, quem está por trás disso? Quem é que tem interesse naquilo tudo que está sendo passado? As informações que vem... Então dizem: ‘Ah, é o jornalista quem está passando a informação, é o apresentador’.**

Mas o interesse de que aquela **informação** chegue até você é de quem? Desde o início, o governo está trelado às **redes sociais**, aos meios de comunicação em geral, então temos que ficar atento aquilo que a gente houve, para que de aquilo é real, para quem acreditar, para quem ouvir.

É a questão do **filtro**... filtrar, exatamente. [...]Porque às vezes podem falar com o estudante do sexto ano, que ele têm condições de filtrar algumas

coisas... mas eu acho que nós enquanto educadores, à medida que vamos trabalhando os temas e eles vão colocando tudo aquilo que eles viram, acho que a gente tem condições de **ajudá-los a filtrar**, e entender o que de fato é real do que não é, a gente pode considerar como uma **boa informação**.

[...]Enquanto educação, **evoluir** nesse campo também é **importante**. Eu **estou formando pessoas que vão para a sociedade**, vão trabalhar, elas não vão viver isoladas.

Eu acho que nós precisamos nos **adaptar** para **atender** os **estudantes** com o melhor possível, formando enquanto **profissional** e enquanto **pessoa**, para a sociedade. E as **tecnologias fazem parte**. Então nós precisamos nos **aperfeiçoarmos** para atendê-los também nesse sentido.

Ao relacionar as TICs nas suas práticas, a primeira referência que se destaca é em relação a “*habilidades*”. Nesse contexto, assim como já relacionado nas narrativas dos demais educadores, a habilidade pode ser entendida como o domínio do conhecimento técnico para o uso das TICs nas práticas educativas, que reforça a distância entre o universo de conhecimento reificado e consensual sobre o objeto da representação.

Apesar de declarar uma aparente falta de “habilidade”, a narrativa da BR3 apresenta uma apropriação crítica da cultura digital, problematizando o uso das redes sociais junto aos seus estudantes, e ainda desenvolvendo um entendimento da necessidade de ampliar o seu campo informacional sobre o uso das TICs nas práticas educativas.

Assim como BR3, BR4 também até pouco tempo era estudante da EFA do Bley. Na sua narrativa, BR4 descreve como incorpora as TICs nas suas práticas educativas:

[...]A gente usa a **sala de informática**, a **internet** é usada lá. [...]Eu uso várias coisas. Tem apostilas que eles usam para fazer resumos, a gente faz **apresentação** no Datashow, cada dupla apresenta ou individual. [...]Acompanho também... no planejamento, que é a parte mais prática. Quantos dias vão gastar, o que é preciso para essa planta de adubação, irrigação. Eles têm tudo, **fazem tudo**. Hoje já **usam o Google Maps, GPS** para medir área...

A **tecnologia foi fazendo isso com a gente**. Porque os meninos também querem ver coisa nova. Se você pegar só o livro e ditar para eles, basicamente não vai colar. O conteúdo não vai se conceber para eles, não adianta. Você vai fingir que está educando, para eles fingirem que estão aprendendo. Então você tem que inventar outros jeitos. Hoje por exemplo já uso **pesquisa na internet**, no Youtube. Tem vários vídeos simples que você consegue mostrar para os meninos. Eles visualizando conseguem ver.

[...]Já é a **realidade** deles a **presença** da tecnologia... muito mais do que era para mim.

Hoje é muito difícil ter um menino que não tenha acesso a isso, os nossos estudantes, de 260, se tiver uns 3, 4 que não têm acesso. Todos eles têm acesso ao telefone.

Ao decorrer da narrativa de BR4, observamos que mesmo não tendo uma formação específica para o uso das TICs, tão logo ingressado na EFA como educador, BR4 busca ampliar seu entendimento sobre as TICs, vendo nessas uma diversidade de formas de apropriação dentro das suas práticas. A fim de exemplificar a sua evolução no campo atitudinal frente ao uso das TICs, BR4 fala sobre o preenchimento do seu diário de acompanhamento de classe – denominado de “*caderneta*”.

[...] porque a nossa **caderneta** é digital, não é escrita. Aí você usa o computador para preenchê-las [...]a **escola mesmo que foi achando melhor**. O rendimento é muito maior, em vez de eu escrever com a mão. É rapidinho.

[...] **Ave Maria, no começo eu era contra. Hoje eu defendo a caderneta digital**, porque tem muita coisa que você pode aproveitar. O conteúdo quando muda de curso é geralmente o mesmo, então posso copiar. **De início foi bem pesado**, porque para digitar... enquanto quem sabia certinho digitar gastava dez minutos, eu gastava duas horas. Mas depois você vai **aprendendo**.

Na passagem acima, observamos uma clara modificação no campo atitudinal de BR4 em relação ao uso das TICs, indicando que houve alteração na estrutura da sua representação a partir do momento em que ele se apropriou de conhecimentos necessários para que o uso do computador para a finalidade pedagógica não fosse mais visto como estranho ou ameaçador dentro das suas formas de pensar, sentir e agir.

Por fim, em se tratando das narrativas das práticas educativas, o educador BR5 relaciona o uso das TICs nas suas práticas pedagógicas, destacando a forte presença das redes sociais, uso da internet e a questão da orientação quanto à verificação das fontes de produções de informações no contexto da internet,

Em 2016, daí eu gastei um tempo meu em cima do **Excel** ali, tentando montar um modelo de um custo de produção, já colocando as fórmulas, para você poder ir preenchendo e já ir fazendo o curso, sem precisar ficar escrevendo aquilo toda vida... **Aí a gente fez essa atividade**. Agora estamos fazendo essa orientação com os meninos... [...]essa semana mesmo, terça-feira de manhã, fomos no laboratório de informática. E aí **explicando** aos meninos como **trabalhar** ali com o Excel. **Para o custo de produção deles**, o projeto, para ir lançando ali e já ir tendo os resultados.

Eu observo que de alguns anos para cá que começou mesmo a surgir **essa questão de redes sociais, de ter internet no telefone, e tendo acesso os celulares a Facebook, WhatsApp e as outras aplicações**. [...] E também o uso da internet, principalmente, para ajudar como fonte de pesquisa... Assim, preparar algum material de pesquisa, algum material para momento de estudo de alguma área.

Por exemplo, uma estudante me mandou uma pergunta: ‘como que eu uso o transferidor para fazer um gráfico?’ – Aí complicou !!! Como é que eu vou

explicar agora para o menino em casa, como que ele vai usar? Aí eu pesquisei no Youtube, e tinha um videozinho de um camarada ensinando... Eu passei aquele link. Fui no grupo da turma dele e coloquei: 'esse vídeo mostra como usar o transferidor'. Os meninos – alguns deles – assistiram. **Aí quando eles retornaram para a escola do final de semana, eu comentei isso e então eu expliquei como que eles fariam.**

Aí então, começa a ter acesso nesse sentido. E acho que de uns anos para cá, que isso está se tornando mais forte, vamos dizer assim, mais frequente, né? [...] **Todos os estudantes praticamente têm acesso a esse contato aí.** Tanto que praticamente, às vezes, nas **próprias turmas**, eles **criam grupos de WhatsApp**. Às vezes, se a turma tem alguma **dúvida** né, **perguntar, ajudar** enfim, nos esclarecimentos.

A narrativa de BR5 apresenta um exemplo do processo de apropriação das TICs nas práticas educativas, ressignificando o software de planilha eletrônica para a melhoria das práticas laborais no contexto campesino. Ao analisar tais práticas no contexto da cultura digital e da filosofia da tecnologia, BR5 desenvolve uma apropriação das TICs a partir do desenvolvimento de habilidades que permitem a produção de materiais de autoria, sendo esse utilizado para a melhoria das suas práticas educativas e ainda, podendo ser utilizado nos diversos espaços de aprendizado do estudante.

Ao longo da sua narrativa, observamos ainda que BR5 descreve o uso do aplicativo WhatsApp como canal de comunicação entre o educador e os estudantes no período de alternância. Tal fato narrado demonstra o potencial das TICs, a partir das suas funções de comunicação em rede, de integrar os diversos tempos e espaços formativos.

Na sequência, buscando aprofundar o entendimento sobre o objeto da representação social e seus tensionamentos nas formas de pensar, sentir e agir, a reconstrução das narrativas buscou identificar a dimensão dos elementos novos ou estranhos que desafiam o entendimento dos educadores quanto à integração desses nas formas de tecnologias adequadas ao uso nas práticas educativas.

As narrativas que seguem, fazem parte de um conjunto de vozes que ao longo das entrevistas foram se repetindo em momentos específicos das narrativas. A partir das análises individuais, observamos a construção de uma narrativa composta por todas as vozes:

[...]Porque hoje essa parada do celular é tão preocupante que quando a gente vai falar de TICs, o 'TIC' meu vira mais o celular do que qualquer outro 'TIC', eu não sei porquê... **Ao falar de TICs, eu venho com esse danado do celular.** Ao mesmo tempo, eu acho que esse domínio, é bem essa linguagem

do filtro. **Como é que nós vamos orientar um uso de algo que você desconhece?** (BR1)

Como é que você vai **colocar limites** ou caminhos, porque não tem jeito, essa geração não vai escapar da informatização. É um **caminho sem volta**. (BR1)

[...] Isso é **ruim**. **É bom** em algumas coisas, mas é ruim em outras. Eu já achei que fosse bom, durante um tempo. Como é que a gente não consegue acompanhar... Quando, **sobretudo as redes sociais**, para você ter uma ideia, nós já pensamos aqui de **não autorizar** os meninos trazerem para a escola **notebook**, por exemplo. O que já passou na cabeça da gente. Por que a gente tinha esse **medo**? Porque a gente não sabia como guardar os notebooks, o que fazer com aquilo. [...] Isso já nos ocorreu, **hoje está resolvido**, agora pode, a gente já imagina que hoje a gente já assimila isso. (BR1)

**E se você ficar muito tempo na vanguarda da defesa da não mudança, a gente vai ficar para trás e pode ser que perde recurso humano. Porque você não dominou a ferramenta. Não dominou a arma.** (BR1)

É uma reflexão e uma necessidade, **porque se a gente luta pelos direitos, as vezes temos que colocar o dedo nas situações problemas, e mostrar, fazer aparecer**. Então, se as **redes sociais** ou qualquer outro meio de comunicação **serve para isso**, acho que a gente precisa utilizar para **mostrar a realidade, os desafios** e o que a gente propõe como alternativa. (BR3)

[...] **Pois é, a tecnologia, para mim preocupa pelo mau uso, por esse mau uso** aí [sobre o uso de redes sociais], eu acho, agora, eu não vejo hoje muitas condições de controle. Aqui na escola, sim, porque nós aqui temos as **condições de controlar**, primeiro porque não tem sinal aberto, livre, então a nossa internet é como se fosse particular, nós podemos restringir. (BR2)

Eu acho que a gente ir se **munindo de informação** de como ir trabalhando ela. De como lidar, de como **orientar os estudantes** também, para ir tendo o acesso, como possibilitar esse acesso. (BR5)

o mais importante, é **principalmente** nesse campo **mais ideológico mesmo**, do **como fazer, do como utilizar**. Do que eu posso utilizar, que é importante... do que não seria...(BR5)

Porque muitas vezes notícias, são espalhadas aos montes, né? Muitas **notícias** que são... **Falsas**... Que não tem uma **boa procedência**. Mas muitas vezes, o problema – um dos grandes problemas – que eu acho nessa questão da tecnologia, quando passou para esse cunho **mais de rede social**, essa coisa de cada um poder produzir e colocar aquilo que quer... (BR5)

**Mas o trabalho que vai sendo feito por nós educadores, ele vai criando aquela consciência sobre o bom uso... [...]é trabalhar a consciência de conseguir filtrar mesmo**. A questão que a gente falava. Conseguir filtrar o que é interessante e o que de repente, não vai contribuir, né?(BR5)

Então eu acho que isso não tem jeito, **nós vamos ter que avançar**. Vai ser **muito doloroso**, nós vamos **levar algumas pancadas**, nós vamos ter que **mudar para não mudar**. Então nós vamos ter **que mudar orientação**, vamos ter que ir reajustando. (BR1)

[...] **A mudança é algo que dói**. Ainda mais um troço que está enraizado.(BR1)

Dentro do contexto pedagógico, as TICs devem ser instrumentos facilitadores da aprendizagem, sendo canal de acesso a informações que favoreçam esta ação. Os elementos informacionais e comunicacionais das TICs, como têm-se observado na trajetória de BR1, e nos capítulos teóricos, têm sido objeto de transformações. Essas estão na direção da ampla possibilidade de seus utilizadores terem a capacidade de se comunicarem e criarem conteúdos informacionais.

Neste sentido, a possibilidade de obtenção de informações de diversas fontes através da Internet – considerado o principal canal para a circulação do conhecimento na atualidade, também foi elemento de destaque dos educadores.

A partir da narrativa coletiva, podemos observar que os elementos que ampliam a capacidade de comunicação, expressão e acesso a informações, proveniente dos avanços tecnológicos contemporâneos são os elementos que desafiam os educadores para que sejam incorporados como mais uma dimensão das TICs dentro do campo pedagógico. Nas narrativas, foram destacados **o celular, a internet e as redes sociais** como os elementos que estão desestabilizando as representações sociais dos educadores.

Nesse sentido, Castells (2017) – um dos principais pesquisadores do uso da internet enquanto ferramenta propulsora da liberdade de expressão, destaca ainda que com a melhoria das formas de acesso e com a facilitação quanto à usabilidade das novas ferramentas e plataformas de comunicação e informação, têm-se criado um espaço que fomenta o desenvolvimento da voz ativa dos sujeitos. A liberdade de expressão que vigora no mundo virtual faz do usuário da internet o protagonista nesse cenário.

Diferentemente das mídias tradicionais, tais como televisão, jornal, revistas, entre outros, nas quais o indivíduo se limitava a receber informações; encontramos no ciberespaço um ambiente propício para a liberdade de produção e acesso a informações. A internet amplia o espaço democrático e, com isso, se apresenta como um campo propício para a liberdade de expressão, fazendo com que os indivíduos se tornem protagonistas nos processos comunicacionais e informacionais dentro desse espaço digital.

A partir do estudo da filosofia da tecnologia, podemos observar ainda que os educadores desenvolvem uma análise crítica da apropriação das tecnologias, vendo nessas novas dimensões das TICs, uma alternativa de utilização como um canal pela luta por direitos. Dentro dessa dimensão, analisando a partir do referencial da

territorialidade, trabalhado na seção 2.5, observamos que a proposição de BR3 no sentido de refletir sobre o uso das redes sociais como um espaço de discussão e de luta pelos direitos dos povos camponeses, se alinham com as definições de Ciberterritorialidade da Educação do Campo que buscamos delimitar.

Quando observado as narrativas dos educadores da EFA do Bley, em todas há uma recordação da imagem do retroprojetor como elemento de objetivação do uso das TICs, mas que ao longo das suas trajetórias, observa-se uma transição entre uma prática educativa dita mais tradicional – com exposição somente através do quadro negro, para uma perspectiva onde surgem dispositivos que facilitam o processo de aprendizagem e se comunicam em rede. Com isso, o Datashow, Computador, Internet, Celular e Redes Sociais são elementos que aparecem como imagens alternantes na construção do conceito do uso das TICs nas práticas educativas dos educadores da EFA.

Por fim, dentro da presente categoria analítica, apresentamos uma narrativa de BR5 que sintetiza a análise desenvolvida.

[...] Eu acho que à medida em que as coisas vão evoluindo e que as TICs vão entrando na sociedade – camponesa inclusive, quer queira ou não, **a gente está inserido numa sociedade**. E a gente precisa ir compreendendo o que está acontecendo, o que está se passando, para a gente poder então, saber lidar com aquilo. Então, eu acho que o grande foco nessa questão das TICs é como a gente vai se **apropriar** dela. Eu acho que o grande X da questão é esse. Então, o que a gente deve trabalhar é isso: como utilizar... O que é importante.

[...]Mas por ter coisas negativas, a gente negar, eu acho um erro. Eu acho que o que a gente deve fazer é buscar como trabalhar da forma correta. Que se a gente for analisar, em várias coisas na vida tem o lado bom e o lado ruim. Então, só porque tem um lado ruim você não vai fazer? Vai perder o lado bom?

[...] Eu acho que em tudo é você aprender a usar o lado bom. Nessa questão das TICs, a gente precisa entender isso, que têm seus desafios, mas têm as vantagens. **Então, como que a gente vai usar, para a gente obter as vantagens que ela traz para a gente... Eu acho que nesse sentido que a gente precisa se preocupar.**

[...] essa é uma questão importante, que a gente precisa mesmo **refletir** sobre. Que é algo, como a gente estava falando assim, vai ser **inevitável** e a gente precisa conversar, né? [...] é uma questão que tende a com o tempo, ir crescendo.

[...] Nessa questão das tecnologias, a gente sabendo usar, é uma coisa importante né, para contribuir. Porque quer queira, quer não, a juventude cada vez mais vai tendo muito acesso né, a essas questões. Então, eu acho que a gente tem que pensar em como a gente também utilizar um pouco desse... Desse acesso para... **Para divulgar também os trabalhos da**

**escola** e divulgar algumas coisas interessantes. Para não ficar só naquela coisa de lazer mesmo né, **na rede social**.

[...] Todo mundo vai tendo acesso, vai tendo... Então, eu penso que hoje já é uma realidade. **É uma realidade bem recente, entendeu?** Eu sinto que já é. E sinto que a gente tem bastante para... Não sei se é evoluir a palavra. Mas bastante ainda para poder se **adaptar** e conhecer e ir entendendo sobre essas questões.

[...] E aí, quer queira, quer não, essas tecnologias vão surgindo ali para a juventude, mas vai **atingindo toda a sociedade**. Hoje em dia, às vezes, você vê uma pessoa já de mais idade, mas com o celular na mão, que tem uma **internet**, um grupo de **WhatsApp**, de Facebook... Coisas que há pouco tempo não se via... E hoje em dia, a gente já vai percebendo. Então eu acho que é uma coisa que meio que não tem para onde correr.

[...] Hoje em dia, você tem que procurar ter pelo menos, um básico **conhecimento** de alguma coisa que você vai precisar utilizar aquilo ali. E em algumas situações, acho que contribui bastante. Às vezes ela **ajuda** no esclarecimento de algumas dúvidas, algumas coisas. Então, eu acho que ela tem... Está **contribuindo** nesse sentido. Aí eu acho que a gente assim, no geral, no trabalho da escola, eu penso que de certa forma a gente tem essa consciência. **Mas talvez, não discute as ferramentas**. Como que a gente poderia usar mais hoje em dia... Eu acho que fica um pouco mais de cada um. E coletivamente, a gente entende a necessidade e a importância... de criar um plano de como que a gente está utilizando, se teria como aprimorar mais essas questões, aí eu acho que é uma coisa que a gente ainda está caminhando. **Eu penso que a realidade vai tensionando para a gente ter que caminhar para essa direção. Eu acho que meio que não tem muita escolha**.

Tendo em vista os diversos elementos analisados na presente categoria, apresentamos um quadro sintético na seção 4.8 com as análises apreendidas a partir da presente reconstrução das narrativas.

#### 4.6.2 Pedagogia da Alternância

A partir da reconstrução das narrativas dos educadores, buscamos analisar em que medida o contexto pressiona a sua relação com o objeto da representação, seja na direção de pressionar o indivíduo para a inferência do elemento novo ou estranho, ou para ocultar alguma dimensão ameaçadora desse, a partir do mecanismo de focalização.

Para tanto, a primeira reconstrução de narrativas envolve a compreensão de como as práticas pedagógicas da P.A. se relacionam com o uso das TICs pelos educadores.

[...]Para ilustrar, tinha uma orientação de que os meninos do fundamental não **fizessem apresentações digital**. Então isso para nós era um valor. Olha para você ver que doideira... O menino do fundamental, não dá para ele fazer

um negócio digital, porque aquilo dá muito trabalho e vem muito errado. Mas se esse danado não começar a fazer o errado, para você ir percebendo e começar a fazer, talvez, a melhoria, quando é que esse negócio vai mudar? Então essa orientação, inclusive, ela é latente. Hoje a gente se pega falando isso, por exemplo. É uma contradição. Ao mesmo tempo que a gente fala: '**é formação integral, é perspectiva, essa coerência da aproximação, do ajuntamento**', ao mesmo tempo você diz para o menino que ele não pode fazer. Isso mexeu muito comigo...[...]. **Eu sempre fui a favor** que os meninos pudessem fazer apresentação do jeito que quisessem. Eu falei: 'gente, os meninos podem fazer, eles tem que fazer, para **descobrir o novo**, aprender a fazer de fato'. (BR1)

[...] A **regional**, nos **nossos encontros**, para você ter uma ideia, nós já fizemos reunião para **discutir** se os meninos poderiam ou **não fazer a pasta da realidade ou o projeto profissional**, digitado. Porque antes imaginava-se que **não podia**, porque isso vai ou iria tirar um pouco da qualidade do trabalho. Hoje a gente **já entende que não**. Porque **ela vai encurralando, ela vai dizendo que é necessária, os meninos também**. (BR 1)

[...]Para você ter uma ideia, dentro da rede MEPES, posso falar mais daqui com propriedade, tem uns dois, três anos, uns quatro talvez, que **a gente se autoriza a autorizar os meninos a fazer trabalho digital**, por exemplo, entregar um relatório digitado, **é novo demais essas coisas para a gente**. Eu não sei se é **saudosismo** a palavra certa, mas uma **autovalorização daquilo que é manuscrito**, daquilo que é produzido por você, como se isso não fosse também uma produção sua. Então nós ficamos muito tempo assim. Acho que isso também é uma **herança que a pedagogia da alternância tem, que é essa valorização, talvez não a supervalorização**, mas uma **proteção** muito forte do **senso comum**, dessa valorização. Então eu acho que isso foi crescendo, foi fortalecendo. Por exemplo, eu fiz meu ensino fundamental na escola família, meu ensino médio na escola família. (BR1)

[...] Então qual é o meio? Algo que era impensável há algum tempo, que é impensável. É isso, eu vou te mostrar aqui. Que é um meio de comunicação meu com os meninos, eles em casa. Que são os grupos da turma. Eles me perguntam coisas, tiram dúvidas. **Um grupo de WhatsApp para acompanhar os meninos. Você acompanha mais atividades vivenciais**. (BR1)

Hoje, **a gente considera que não é um instrumento oficial da Pedagogia da Alternância, mas é um meio que oferece apoio**. Eu já resolvi coisas com os meninos, às vezes **pesquisa**, você tira uma foto, tira uma foto da página de um livro e pesquisa aquela parada em casa. Então tem **ajudado muito**. (BR1)

[...] De dois anos para cá, essa parte do envolvimento dele nas **redes sociais** passa a ser **já um tema discutido na avaliação de habilidade de convivência**, entendeu? Antes não era, não se perguntava isso há dois, três anos, agora já é uma pergunta que entra assim '**como é que é o meu envolvimento nas redes sociais?**' Para saber, principalmente, no aspecto do estudo para **poder dialogar com a família**, para perceber assim, o **celular**, a minha **interação nas redes sociais** tem me **ajudado** ou tem me **atrapalhado** nos estudos. (BR2)

Observamos a partir das narrativas, que os mediadores pedagógicos da alternância pressionam os educadores a aderirem os elementos tecnológicos no sentido de facilitar as práticas docentes.

Dentro dos princípios fundantes das EFAs, conforme já discutido no capítulo 2, existe uma estreita relação da escola com as famílias e com o seu contexto socioprofissional. Nesse sentido, com relação à presença das TICs aplicadas às práticas campesinas, BR1 destaca:

No geral, nas **visitas** que a gente tem feito, a **tecnologia**, vamos dizer assim, do meio rural, dos nossos meninos, **o uso dela vai se dar mais no campo, quando os meninos forem exercer a profissão de fato**. Os meninos vão usar os programas, à medida que eles terminam o curso. [...]eu **fui em uma experiência de um estudante** [...] e o cara utiliza a informatização, é todo informatizado, então ele tem planilhas com custo de produto, tudo que entra, tudo que sai da unidade produtiva, tudo organizado. Porém, a comunicação rural é muito difícil, tanto é que não pega celular até hoje aqui no local. (BR1)

BR2 e BR3 ampliam a análise de BR1 sobre a presença das TICs para o contexto das famílias e ambiente escolar:

[...]Isso está muito geral, entendeu? **Na visita que você faz**, antes você fazia a visita, você sentava a uma mesa, ou então você ia para a roça, mas o cara ia ver as galinhas, ia ver porco. **Hoje** você **chega na visita**, você que foi visitar **arranca um celular** e põe na mesa e as **crianças** usando **celular** o tempo inteiro na família[...].(BR2)

[...]as **famílias, a associação da escola sempre muito apoiou essas iniciativas** da melhoria das tecnologias da escola para melhor atender os estudantes.(BR2)

Quando eu vou fazer as **visitas** nas propriedades, tenho observado que tem chegado essas tecnologias sim. Não da mesma forma talvez como na cidade. Não sei também, porque eu já vi muitas pessoas dizerem assim: 'olha, se a gente for olhar os jovens no campo e na cidade parece que esse acesso tem sido quase da mesma forma'. (BR3)

[...]se a gente for pensar na questão das classes sociais eu penso que talvez muitos jovens na cidade ainda não têm acesso. Mas é questão de recurso, mas a **maioria das pessoas** já tem mesmo na roça se **apropriado** dessas tecnologias, tem feito uso assim. (BR3)

[...]por exemplo, nós fomos terça-feira agora, e as famílias têm acesso as tecnologias, tem telefone, internet... (BR3)

A partir dessas narrativas, observamos a relação das famílias com os avanços das tecnologias, que já se fazem presentes de alguma forma nesses contextos. Todavia, observamos em alguns relatos dos educadores em relação às famílias, a constatação do não uso dos avanços tecnológicos de maneira contextualizada e na direção da melhoria da qualidade de vida e do contexto campesino. Situações essas, que de certa forma geram incômodos aos educadores, uma vez que dentro das suas

abrangências formativas, buscam-se o desenvolvimento de todo o contexto campesino.

Em se tratando dos pilares objetivos da Pedagogia da Alternância, encontramos na formação do estudante e do meio social, elementos que pressionam o educador a perceber as situações estranhas ou novas à sua percepção. Observamos ainda que tal pressão ocorre guiada por uma matriz de reflexão crítica quanto à percepção de tais situações:

Porque os **estudantes** começam a ser **questionados, questiona a família e questiona o movimento**. Nós fazemos coisas muito boas, extraordinárias. Mas é preciso dar atenção a esse elemento da formação básica e científica dos meninos. **Se a gente não tem ferramentas que coloca, de fato, a pedagogia da alternância em movimento na estadia, tem que ser revisto**. Por exemplo, já tivemos estadia de 15 dias. (BR1)

[...] **como é que você vai lutar contra os caras, tem que dominar!** E eles **dominam a tecnologia e a gente não**, proibimos o celular inclusive. É contraditório mesmo. Mas isso nos colocou nessa condição de acesso a essa preparação e a outras fontes. Não estou dizendo que isso resolve tudo, mas por exemplo, eu estudei o fundamental e o médio sem levar um livro didático para a casa. O livro não é uma TIC? Não é uma maneira de que o menino possa se apropriar, sobretudo em uma realidade que você não tem acesso a informatização, se você leva a obra literária impressa para ler, não é também algo importante? **Então você imagina que já teve época que teve preconceito com livro didático**. Eu sou dessa época. Dentro dos CEFFAS [...] é prematuro, mas **eu comparo a nossa relação com o celular, a mesma relação que nós tivemos na década de 80 e 90, com os livros didático**. Porque **houve uma negação do livro didático**, porque realmente é algo bitolado, padronizado, **tem uma intencionalidade**. Então quando você pega **aquilo e faz o filtro, é útil**. (BR1)

E com a **tecnologia é a mesma coisa**. Então esse momento histórico foi nos tendenciado para isso, as **famílias foram cobrando mais nesse caso**, não da tecnologia, **mas da formação desse elemento, do básico**. [...] Quando as **políticas públicas** abrem espaço agora, que você meio que universaliza o acesso às universidades, o ensino superior, os nossos meninos também passam por esse processo. As **EFAs** agora **vão também para as universidades**. Quando chega lá, a molecada leva uns paus. Os meninos levam pau em química, física, matemática. Até onde nós estamos acertando? Isso mexe muito com a gente. (BR1)

[...] Eu não sei se é porque a parada **está muito recente**, despertando muita curiosidade, como a gente valoriza muito isso, e a impressão que dá é que quando esse público nosso **está com os aparelhos, eles ficam muito preso a eles e tira isso, isso nos coloca meio tensionado**. (BR1)

[...] Eu, por exemplo, acho que esse caso da tecnologia, a gente já ficou muito tempo **no preconceito por não conhecer**, não ver, não vislumbrar o uso, depois que você vai vislumbrando a utilização que você fala não, dá para fazer. Alguma coisa aqui dá para utilizar. (BR1)

Portanto, quando se encontram frente à novos elementos, que no caso do presente estudo, são os novos elementos informacionais e comunicacionais em rede, observamos que ocorre em um primeiro momento, uma reflexão quanto ao uso e apropriação contextualizada à matriz formativa – em contraponto de uma aceitação total do novo, abandonando as práticas educativas já desenvolvidas.

Ou seja, o contexto formativo pressiona os educadores – que desenvolvem as suas práticas educativas na direção de uma formação humana, libertadora e emancipatória dos estudantes e do seu meio, a se posicionarem frente aos novos elementos comunicacionais e informacionais; tendo em vista que tais elementos já se fazem presente nos diversos territórios educativos dos estudantes, conforme observamos nas narrativas. E, ao se integrarem aos princípios da Educação do Campo, tais posicionamentos seguem orientações ancoradas nos princípios, tanto da P.A., quanto da Educação do Campo.

#### **4.7 Análise temática da reconstrução das entrevistas da Argentina**

A partir das entrevistas narrativas realizadas na EFA de La Sarita, desenvolvemos nesta seção uma análise de conteúdo a partir da reconstrução das narrativas dos educadores, com o objetivo de apreender o movimento das representações sociais dos educadores sobre o uso da TICs nas suas práticas educativas.

Para tal, buscamos primeiramente, apreender os três fenômenos da realidade social relacionados à construção de uma representação social: dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado, focalização em relação a um centro de interesse, e a pressão para a inferência do objeto. Na sequência, a partir das orientações teóricas e metodológicas das RSM, buscamos analisar como as narrativas foram marcadas por momentos que desafiaram os educadores a lidarem e se posicionarem frente aos elementos novos ou estranhos às suas compreensões, no que diz respeito ao uso das TICs nas suas práticas educativas. Para tanto, a análise se desenvolveu a partir de duas categorias: O Educador e as Tecnologias – apresentada na seção 4.7.1, e Pedagogia da Alternância – descrita na seção 4.7.2.

Ademais, a partir da identificação dos elementos estranhos ou novos que mobilizam as RS dos educadores argentinos, buscamos apreender os conteúdos presentes nesse processo de movimentação das representações sociais. As análises dos movimentos das RS serão apresentadas na seção 4.8.

#### 4.7.1 O Educador e as Tecnologias

Na EFA de La Sarita, participaram da etapa de entrevista narrativa 5 educadores, conforme dados de identificação relacionados no Quadro 7 abaixo,

**Quadro 7.** Identificação dos educadores argentinos

PSEUDÔNIMO	SEXO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO EDUCADOR DE EFA	RESIDÊNCIA (URBANA OU RURAL)
AR1	Masculino	34 anos	10 anos	Rural
AR2	Feminino	32 anos	10 anos	Urbana
AR3	Feminino	51 anos	30 anos	Rural
AR4	Masculino	53 anos	31 anos	Rural
AR5	Feminino	49 anos	30 anos	Urbana

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Ao reconstruirmos as narrativas dos educadores, a primeira unidade de sentido que analisamos diz respeito a integração do educador com o seu contexto social, a fim de que em sua narrativa ecoem também as elaborações compartilhadas pelo seu grupo.

Com 10 anos de docência na EFA de La Sarita, AR1 é um educador de 34 anos, que vive em uma pequena vila – “*paraje*”, próxima da escola. AR1 possui um engajamento social ligado a ações pastorais da região:

Yo vivo en un Paraje que se llama Paraje Km. 29, una zona rural. Mas rural que acá. ‘Paraje’ acá en Argentina se le llama a las pequeñas localidades. [...]no más que 300 residentes. [...]Mi **familia** son **productores**... muy pequeños, muy **pequeños**. Las producciones se desarrollan en pequeños espacios se los llama que hacen ‘microemprendimiento’.

Hago un **trabajo social**. Nosotros convocamos adolescentes de esa comunidad, como te digo, no tiene comuna, no tiene nada, y armamos un pequeño, una pequeña organización juvenil con las que trabajamos por las necesidades de la localidad.

[...] nosotros comenzamos trabajando, haciendo la **formación** en la **iglesia**, haciendo... más allá de toda la palabra, sino, bueno, hacerlo con gestos. Y terminamos todo eso, y, bueno, los chicos querían seguir trabajando y nosotros también y conformamos un grupo, un grupo de trabajo solidario, y empezamos a gestionar cosas, y así... a conseguir, conseguir. Armamos nuestro edificio, tenemos nuestro lugar [...] Hicimos la plaza, hicimos el salón cultural que es nuestro lugar de encuentro ahora, tiene una pequeña biblioteca dentro del salón cultural... eh, armamos una murga, todo... todo lo bueno es que la Provincia de Santa Fe tiene muchísimos proyectos para grupos organizados.

Quanto a sua trajetória de vida no sentido de narrar seus primeiros contatos com as TICs, AR1 descreve a sua formação de nível secundário e terciário – “*professorado*” em ciências agrárias no ICAM.

**Fue alumno de EFA**, pero no de esta EFA. De la EFA del Km. 50.

[...] En mi adolescencia, nosotros que... que estábamos en la zona rural, el **Ministerio de Educación** mando **computadoras** a **todas las escuelas** para los chicos, para que puedan trabajar. (AR1)

[...] eran salas de computación pero lo que pasaba era que **teníamos todo el material tecnológico** pero **no teníamos quien nos enseñe**. Qué se yo, iba a la primaria y llego todo eso y **las maestras no sabían cómo enseñarnos**, así que eso quedaba todo archivado y no lo usábamos. (AR1)

Em se tratando da experiência narrada sobre o contato com o computador no seu período escolar, apresentamos no Quadro 1 (cf. página 32) alguns programas e iniciativas públicas de promoção das TICs na América Latina, que tiveram por objetivo na década de 1990, melhorar a qualidade da educação por meio da criação de ambientes de aprendizagem com alta densidade tecnológica. Tais políticas incluíram algumas regiões campestinas da Argentina. Todavia, conforme narra AR1, a falta de formação docente para o uso das TICs fez com que tais políticas públicas não atingissem o resultado esperado<sup>83</sup>.

Yo por ejemplo tengo **mi computadora** de cuando **empecé el profesorado**. Ahí el contacto, en primeros años del profesorado. [...] de ahí fue a aprender porque lo que no aprendí en la secundaria lo tuve que aprender ahí, teníamos materias también específicas del manejo y de cómo hacer diferente. En el ICAM, hoy ya no está más esa materia, **pero cuando yo cursaba si estaba**. [...]la sacaron, era '**lenguaje y comunicación**', se llamaba la materia, y en eso teníamos todo. Hace unos años atrás, **ICAM era el único instituto que formaba docentes exclusivos para EFA. Ahora hay dos más**. (AR1)

A partir de sua origem campestina, e envolvimento com as lutas por uma educação que garanta a qualidade de vida e consequente permanência dos jovens no campo, um destaque que deve ser feito é em relação à formação oferecida pelo ICAM: durante o período de formação, o estudante realiza uma alternância entre o Instituto e uma EFA, de maneira que em cada semestre letivo, alterna-se a EFA na qual se realiza o estágio em docência. O objetivo dessa estratégia formativa do ICAM é de oferecer ao seu estudante, novas experiências e perspectivas das realidades campestinas. Outro elemento de destaque na narrativa de AR1 diz respeito à

---

<sup>83</sup> A falta de formação docente para o uso das TICs é somente um dos possíveis elementos de influência nos resultados da implementação de uma política pública de acesso à tecnologia, todavia, o tema exige maiores aprofundamentos que não fazem parte do escopo principal da análise da pesquisa.

realização de uma disciplina relacionada com o uso das tecnologias no contexto educativo das EFAs.

Seguindo com as narrativas, AR2 é uma educadora de 32 anos de idade, que atualmente reside na região urbana, porém grande parte da sua vida foi morando bem próxima da EFA de La Sarita, sendo inclusive ex-aluna da escola. Além do envolvimento com a qualidade da formação oferecida no meio campesino, AR2 desenvolve trabalhos comunitários em uma ONG que atende um público em situação de vulnerabilidade social – do meio urbano e rural.

Yo me crie acá... crecí acá, en un pueblito cercano. Acá... exactamente, sí, viví ahí hasta, bueno, hice la secundaria, en esta escuela, **soy exalumna** de La Sarita.

Mi **familia era productores agropecuarios**... en realidad teníamos el campo alquilado, lo venía a trabajar otra persona.

Por eso, nosotros vivíamos acá y yo vine a hacer... la primaria la hice en una escuela, ahí, cerca de casa... eh, que... a un kilómetro quedaba la escuela, una escuelita rural donde teníamos **pluriaño**, o sea, teníamos... primero, segundo y tercero, después cuarto, quinto y sexto, porque éramos poquitos, éramos 3 o 4 de cada curso[...]

Y después empecé la **secundaria acá** [...]Yo fue de la primera promoción del polimodal. Así se llamó. Era séptimo, octavo y noveno.

Después que terminé la secundaria, me fue hacer un curso de profesorado en... en realidad mi título dice así 'ciencias sociales en EGB, Historia en Polimodal'. Eso **no hice en ICAM**.

Assim como todos os educadores entrevistados, AR2 ao se apresentar, constrói a sua narrativa entorno da sua origem familiar e da sua relação com o meio social – elementos presentes no contexto da formação das EFAs. O contato de AR2 com as tecnologias só ocorre durante o seu curso de professorado.

Por sua vez, a educadora AR3, com 30 anos de docência na EFA de La Sarita, é ex-aluna da EFA mais antiga em funcionamento na Argentina – EFA de Moussy. AR3 é uma educadora de 51 anos que dedica a sua vida, dentro e fora da escola, pela busca de um projeto de vida e sociedade que dê melhores condições aos povos do campo:

Yo vivo acá, a pocos kilómetros... hace 30 años hace que vivo acá. Vine para trabajar acá. Mi familia eres de otra comuna. De otra comuna más cerca de **Moussy**, sí... y como **mi opción es trabajar exclusivamente en el medio rural, con la familia** del medio rural, por eso vine para este lado, así que... en el cargo lo que nosotros llamamos 'el equipo interno', el cargo de preceptor o instructor.

El acompañamiento de las familias era afuera de la EFA, era mi trabajo con las familias del medio rural porque integro **el movimiento rural... eh,**

**diocesano...** [...] y después como nuestro movimiento está asociado a **una federación internacional, creo que puse ahí, FINAR...** y eso me permitió todas las participaciones mundiales, [...] integro el movimiento diocesano y Mundial que es la Organización de Movimientos que tiene su sede en Bélgica, y ahí sí... yo integre.

Acá, donde yo vivo, somos, eh, creo que 39 familias... eh, así que ese es mi... es mi opción de vida, digamos, vivir en el medio rural, acompañar en acontecimientos que haya y con la familia. **Con el tema de la promoción, y, la formación o la capacitación...** ofrecer a los jóvenes, el acompañamiento de la familia ofreciendo acompañamiento a los jóvenes que... que hacemos cursos de formación, eh, desde... eh, en las vacaciones de invierno y vacaciones de verano.

Pero... yo llegue en esta zona en el 88, y estaba todo un trabajo de un sacerdote acá que a través del Movimiento Rural también, era que toda la zona tenga teléfono, entonces se hacía... **primero luz eléctrica**, desde el año 70 hay luz eléctrica en esta zona. Antes no había. **Después**, en los años 80 todo **el tema teléfono**, eh, y que se consigue el teléfono recién ahí en el 90 y algo... 92/93, eh, teléfono de línea, con antena. Eh, **después en poco tiempo llega todo esto, el boom de los años**, ahí, cerquita del año 2000... en el 2000, más o menos, que... más o menos fue, eh, toda la llegada de los teléfonos, y, bueno, ahora... **hará cosa de 10 años, digo yo, esta que todo el mundo tiene acceso a tener un celular**, y con toda la... eh, lo que puede, lo que te permiten los celulares hoy, no? que **yo no conozco más que Facebook y WhatsApp, lo esencial**.

Durante a sua narrativa, AR3 apresenta a evolução das tecnologias no seu contexto campesino, mas evita descrever com detalhes o seu contato direto com as tecnologias. O tema das TICs, desde o começo da sua narrativa, gera um certo desconforto – observado durante a realização da entrevista.

Já o educador AR4 é um dos educadores mais experientes de La Sarita, com 31 anos de integração na equipe da EFA, que ainda se somam ao período em que foi estudante da escola. A sua história de vida e de Pedagogia da Alternância na Argentina se cruzam em vários momentos:

Yo soy **egresado de esta EFA...** de esta EFA... que hice el secundario acá.

**Soy la cuarta promoción de acá.** Esta escuela empezó en 1976... la de Mousy empezó un año antes, me parece... uno o dos años antes.

**Mi familia vive acá**, a 10 Km.

Bueno... en el país la escuela secundaria era 5 años, como ahora prácticamente, pero la EFA tenía hasta tercer año... entendes? Cuarto y quinto tuvimos que hacerlo en otra escuela. Así que algunos chicos se iban a Reconquista, aparte hubo dificultad por el tema del plan de estudios, como recién empezaba y todo, eh, así que... No era completo el plan de estudios. Una materia, por ejemplo, te doy un ejemplo, ingles. Inglés, idioma... tenía que hacer, yo hice, por ejemplo, un curso aparte... para poder rendir. Bueno... yo terminé **tres años acá en la EFA, en el 81**, después me fui a Corrientes a terminar, hice sexto año, yo **soy Técnico Agrónomo también...**

[...]y esa vez no permitían trabajar en las EFA, como técnico, como te decía hoy. Si ingenieros que son universitarios, pero nosotros que teníamos sexto año... éramos técnicos agrónomos.

Después **hice profesorado, en el ICAM**. Yo **soy de la primera promoción del ICAM nueva**. Porque el **ICAM empezó allá en los años 70**, 70 y algo... con Bacalini y Charpentier... nada más que yo con ellos, no, o sea, son mucho más grandes que yo, nos conocemos... pero no fueron mis profesores.

Acá, en La Sarita... yo empecé en el 86 el profesorado y en el 87 empecé a trabajar acá... hace 31 años

**Soy profesor, fue alumno... y mi hijo también, eréis egresado de acá.**

Na narrativa de AR4, ele reforça a sua relação de pertencimento com o contexto formativo da EFA de La Sarita.

Por fim, AR5 é uma educadora de 49 anos, e com 30 anos de serviços na EFA,

**Mi familia vivía** a unos 25 kilómetros al Norte... vivía allá, con mi familia y después hace unos 26 años que me case.

Yo terminé quinto y ahí me llaman desde acá, para... para ser la secretaria. **Para incorporarme al cargo de secretaria**. yo vengo a trabajar y en el 87, eh, y de ahí estoy en la secretaria **y después como docente de informática**.

Yo en ese trayecto, **hice una carrera** de 'técnico superior en informática' ... fueron tres años... [...]La hice estudiando... a **distancia**, eh, iba a tutorías.

Yo **no tengo la formación del ICAM**.

**Acá cuando yo estudie no teníamos nada**. No, no teníamos. nada y ni siquiera se hablaba mucho de computadoras. **Cuando yo empiece a trabajar es como que yo empecé a tener contacto con la computadora por el trabajo**

En la secretaria... claro, necesitábamos una computadora, ahí se puso una computadora, teníamos que aprender los programas que se necesitaban para la administración de la escuela **y entonces eso me fue despertando el gusto por la computación**.

ahí se empieza... yo no me acuerdo en que año, pero acá se empieza a hablar de la necesidad de enseñar computación... [...]En el **equipo docente para enseñarle a los chicos**. Se empieza con unas computadoras viejitas, chiquitas... entonces en estas reuniones como en la de ayer, eh, ahí surgió esa cosa de querer incorporar hasta que bueno, fuimos pudiendo comprar algunas, y, bueno, **y ahí yo sentí la necesidad de prepararme** para... para **enseñar**, ahí me empezó a gustar.

AR5 destaca um elemento constitutivo da Pedagogia da Alternância desenvolvida nas EFAs, que é a busca pela formação do meio social. Foi a partir da necessidade da escola em formar o seu contexto para o uso do computador, que AR5 buscou uma formação para assumir tal demanda da EFA.

Em se tratando do processo de reconstrução das narrativas dos educadores, observamos que no caso dos argentinos, o envolvimento social com o contexto se dá

na sua maioria por intermédio de movimentos religiosos. Durante a observação realizada na fase de coleta dos dados, foi possível constatar que não existe uma relação dos movimentos sociais de luta campesina com as EFAs da região, todavia, em outras províncias argentinas, existe a relação entre movimentos sociais e movimento das EFAs.

Seguindo com a reconstrução das narrativas, o próximo elemento de análise diz respeito às práticas docentes dos educadores. Buscamos nesse processo, observar os elementos descritivos do objeto da representação, assim como a integração desses às práticas educativas ao longo das trajetórias dos docentes na EFA de La Sarita.

Nesse sentido, AR1 narra a sua trajetória como educador na EFA:

[...]Acerca de mis contenidos...En uno de esos, [...]nosotros **trabajamos** lo que es la **entrevista de trabajo**, como presentarnos a una entrevista, como armar un Curriculum Vitae, una carta de presentación. [...] **Vimos, bajamos de internet**, baje de **internet** una entrevista muy buena y una entrevista mala, y ellos evaluaban que es lo que veían de malo en esa entrevista que... que estaba rotulada como 'mala', viste, llegar tarde, estar mal presentado, moverte constantemente, hacer preguntas desubicadas, todos montones de cosas...

Y por ejemplo ahora **que la tecnología se introdujo velozmente**, pasa que los chicos **manejan 10 veces más que nosotros o ellos nos enseñan muchas cosas a nosotros** [...].

Yo creo que... es **muy significativo** el uso de las **tecnologías** y hoy tanto ellos como nosotros la usamos

[...]por ejemplo, eh como vos decías, acá hay docentes de todas las edades, tanto jóvenes como gente adulta, por ahí a los **adultos** les **cuesta un poco** más la **incorporación** de la **tecnología en el aula**, o armar su clase desde programas que puedan trabajar con la tecnología... eh, pero, pero bueno, de a poco... se **van metiendo**. Tal vez son más resistentes a trabajar con la tecnología, pero **no por eso dejan de hacerlo**, mientras ellos puedan van **incorporando**, van **haciendo**, van **trabajando**, y, muchas veces también pasa que nosotros armamos cosas para trabajar en el aula y tal vez le pedimos a los chicos que nos ayuden a preparar [...]

Podemos observar na narrativa que AR1 não possui dificuldades em incorporar as TICs nas suas atividades. AR1 destaca o fenômeno de difusão das tecnologias no contexto campesino argentino, e observa que o uso das TICs envolve jovens e adultos. Em termos de cultura digital, observamos que o educador segue um processo de apropriação tecnológica.

Na EFA de La Sarita, AR2 iniciou a sua carreira docente, passando do papel de ex-estudante à educadora. Ela ainda exerce a função de educadora em outra escola convencional de ensino técnico na região.

Observamos uma grande afetividade ao narrar a sua trajetória docente em La Sarita, principalmente na maneira como ela destaca a sua preocupação com a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes:

Cuando... yo empecé a trabajar acá, en el 2008... eh, hace 10 años. Pero si, me gusta estar con los chicos. Y con respecto a la tecnología, por esta materia... eh, eh... yo doy más clases en mi casa por teléfono, por **Whatsapp**, por instagram, por Facebook... porque **ellos** me van **mandando** lo que van haciendo... Y a veces como en clase no se puede atender a todos, entonces, por **teléfono**...

[...]Yo, bueno... cuando empecé a trabajar acá tenía 20 y pico de años, tenía menos distancia generacional con los chicos y nunca se me hubiera ocurrido darle mi teléfono, por ejemplo, a los chicos... eh, y sin embargo, ahora, no sé cómo hacen, pero todos tienen el teléfono, todos lo consiguen, no sé, y te llegan mensajes preguntándote... eh, y... sobre todo con esta materia que es la que a ellos le... los empezamos a insistir ahora con esto de que tienen que hacer el proyecto que es lo que marca el cierre de su paso por la EFA... [...]es todo el **teléfono**, entonces... busca la **información**, por el **teléfono escribe**, busca, se remite a un hecho histórico, va a internet... eh, vuelve, lo aplica, o sea... **ellos lo tienen incorporado**.

Viste que historia es complicado para los chicos, por ahí no les gusta a todos, pero, si **vemos videos, podemos ver películas**... eh, sobre los distintos temas o algún documental, o algo preparado especialmente para esas clases, eh... eh... más que... más que eso, pedirles que haga una investigación ellos, o que usen para presentar algún tema, Power Point que ellos lo manejan mejor que nosotros... [...] mejor que nosotros... ¡Son muy rápidos los chicos en este sentido! [...] **Es una invasión... si eh, y... yo digo que tenemos que aprender a convivir**.

Nas suas considerações, AR2 destaca de maneira positiva o uso das tecnologias no processo de interação e integração entre tempos e espaços formativos, observando que tal estratégia tem colaborado na melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, observamos dentro da perspectiva da cultura digital, que AR2 desenvolve elementos de apropriação das TICs em suas práticas educativas. Em se tratando da delimitação do objeto da sua representação, a focalização das TICs por AR2 envolvem as funções de comunicação e de informação.

Já AR3, de maneira mais tímida, narra o uso das TICs nas suas práticas educativas,

Si, lo esencial para el uso... la necesidad mía de poder comunicarme, diríamos. Eh, así que... el **celular** hoy, eh, durante la carrera me servía para poder, para grabar, para... para filmar, para todo eso.

[...]yo lo que hago, como uso de la tecnología en 'artes visuales', entramos en **internet** y miramos, eh, ese es... [...]podemos acceder a obras de arte de todo tipo y de las diferentes épocas, eh... eso es... ese acceso, porque, acá, ahora, hace poquito que tenemos también la posibilidad, teneos la sala de computación y con una internet bastante pobre. [...]desde el año pasado, hace poquito, que vamos con los chicos a la sala de computación y no siempre todos pueden acceder a lo que buscamos... yo hago con ellos alguna clase, **pero para este tipo de búsquedas**. Para la búsqueda de que... para que ellos accedan a obras de arte o que, bueno que el uso de la tecnología no sea para otra cosa, **que no sea para los pequeños mensajitos** que ellos se hacen, sino algo más.

AR3 destaca que no contexto formativo que ela atua, baseado no princípio da formação humana, o principal elemento deve ser o diálogo entre os estudantes, de maneira que algumas tecnologias neste momento acabam não sendo a melhor opção. Nesse momento da sua narrativa, AR3 apresenta um campo de informação limitado sobre o uso das TICs nas práticas educativa, focalizado no elemento "Internet" e com a representação de que o seu uso é direcionado para o lazer e desconexão da realidade.

A partir da finalidade objetivada por AR3, e ao ancorar suas práticas educativas nos princípios filosóficos da P.A., AR3 desenvolve certas subjetividades quanto ao uso das TICs que reduzem o sentimento de pressão para a inferência das demais dimensões das TICs dentro das suas práticas pedagógicas.

Na sequência da sua narrativa, AR3 descreve a realização de uma formação de nível superior, de 4 anos, a partir do uso do ensino a distância:

y **despues de 25 años de trabajar acá**, y también en toda la zona con las familias, [...]entonces **estudie psicología social**. Es operador en psicología social, hace... **me recibí en el 2016**. ¡Soy una operadora en psicología social también! Hace poco, eh, con orientación en acompañamiento en las instituciones. Esas la orientación de esa formación, si, **es una carrera de 4 años**.

**eh, sentí como una mayor necesidad de tener internet**, en psicología, porque el trabajo que hacía, todos los trabajos, **todos los estudios**, eran grupales. Siempre. Mensualmente, eh, presentar trabajos grupales e individuales. Es semipresencial, cada 15 días, eh, teníamos clases... si. eh, y así que todas las... **era una necesidad de... de tener internet** porque, el **trabajo grupal lo hacíamos todo por Skype...**

**¡fue un impacto** muy grande para mí! **Sentía miedo...**

Apesar de AR3 ter acesso a tecnologias, e inclusive estudar a partir da mediação digital, tal experiência não é o suficiente para que ela possa movimentar as

suas RS sobre o uso das TICs nas suas práticas educativas dentro da EFA. Nessa direção, encontramos em Antunes-Rocha (2018, p. 33) uma possibilidade de compreensão:

[...] mas situações de medo, insegurança e resistência só permanecem quando os sujeitos não acessam novas formas de conhecimento e de reflexão sobre a situação que estão vivenciando.

Nessa direção, a partir do método de observação da realidade<sup>84</sup>, verificamos que AR3 diante do sentimento de medo, apesar de ter tido acesso a novas formas de conhecimento sobre o uso das tecnologias, não consegue desenvolver naquele momento, uma reflexão frente aos valores subjetivos já desenvolvidos, de maneira que alterassem suas representações e sentimentos quanto ao objeto.

Dessa forma, podemos observar que nesse segmento da narrativa de AR3, houve uma movimentação nas suas RS, tendo em vista que a educadora demandou um esforço cognitivo para manter suas estruturas representacionais, mesmo após ter acesso e vivenciar experiências com as TICs que poderiam ter alterado as suas formas de pensar, sentir e agir frente ao objeto.

Retomando as narrativas das práticas educativas, o educador AR4 as descrevem da seguinte forma:

Exacto. Te cuento un poco respecto a mi trabajo docente, eh, como... yo tengo posibilidad de acceso a las tecnologías, un montón, **pero me falta utilizar más la tecnología en clase**. Eso me pasa.

Usar más, usar mejor como yo... busco información, eh o sea... uso la tecnología para el trabajo, para hobby, no, no soy de estar jugando en la computadora, buscando, no, uso la computadora, la tecnología, para trabajar con los chicos, o alguna otra cosa... **Búsqueda de información, contenido**, pero, a lo mejor... según mi punto de vista me estaría faltando, eh... traerlo más al aula... trabajar más con los chicos la tecnología, y los chicos **manejan mucho más** que yo porque nosotros estamos en otra etapa...

Es normal, es normal, pero... me cuesta y veo que desde mi punto de vista creo que me **faltaría incorporar más la tecnología** en el aula...

[...]Después tengo Ecología en quinto que también hay muchísima información, por ejemplo, en internet, pero... veo que podría usarla más, pero...

[...]Yo lo que hago es, **bueno uso internet** en estas cosas en **tecnología**, pero a mí personalmente me gusta mucho trabajar con la realidad. Busco mucho en internet, bibliografía, paginas, todas esas cosas... paginas... para tener un panorama mucho más amplio y estar actualizado, pero, después, todo eso... preguntitas y el chico investiga en su zona...

---

<sup>84</sup> Cf seção 4.1.3.

Me **cuesta** trabajar la **tecnología**. Me **cuesta** porque **no la entiendo**, la entiendo poco, pero me gusta más que los chicos investiguen su realidad. Me encanta. **Todo lo el plan de búsqueda** que hablábamos hoy, yo no hago un plan de búsqueda en ecología, pero si 4 o 5 preguntitas, como trabajo de estadía y que los chicos investiguen en su zona, en su realidad, en su casa... o en su barrio... sobre los temas... [...]una cosa que siempre tuve presente, que el chico rescate esas vivencias...[...]y después también tienen, hay chicos que son mucho más aplicados y también te **buscan información y te amplían**. La **mayoría tienen acceso a internet**, pero el chico que es aplicado te hace las cosas bien, el trabajo de estadía, o sea, te hace lo que vos le pedís, y **después lo profundiza con algo de otra, una bibliografía o internet**, es lo más práctico, y te hace un trabajo muy lindo. **¡Los chicos se enganchan mucho en eso!**

Mesmo sendo algo caro para AR4, ele observa que se faz necessário estar disponível para aprofundar seus conhecimentos frente à novos conteúdos e novos recursos educativos, como o caso da introdução da internet como um instrumento facilitador do processo educativo.

A busca pela formação do estudante e do seu contexto, torna-se elemento motivador para AR4, fazendo-o problematizar a necessidade de estar incorporando mais elementos das TICs em suas práticas. Nessa direção, observamos uma movimentação das suas formas de pensar, sentir e agir, dentro do conceito de cultura digital, no sentido de avançar do uso para a apropriação.

Porém, observamos que AR4 possui conhecimento limitado sobre o uso das TICs nas práticas educativas, ou seja, existe uma defasagem no campo informacional do educador. Tal situação, que novamente se revela em mais uma narrativa, coloca em evidência a necessidade da proposição de formações docentes que discutam tal conteúdo.

Por fim, a educadora AR5 descreve a sua trajetória docente em La Sarita a partir de uma demanda gerada em função do avanço das TICs, o que mostra que a EFA tem desempenhado a sua função dentro do contexto campestre, buscando formar seus estudantes e famílias, a fim de garantir que os avanços da época chegassem ao campo.

No começo da sua trajetória docente como professora de informática, os cursos oferecidos pela escola eram na forma extracurricular – inclusive até hoje algumas turmas não possuem a disciplina de informática básica no currículo oficial. AR5 desenvolve a sua narrativa sobre a sua prática docente e seus desafios:

En nuestra clase, nosotros lo que hacemos es **básico**. Arrancamos con **conocer la computadora** porque tenemos chicos que vienen de zonas donde no saben que es una computadora. Escuelas primarias donde no

tienen computadoras, donde el chico nunca se sentó frente a una computadora. Entonces, arrancamos de cero. Eh, después vemos todo lo que es procesador de texto, siempre con Word. Eso es lo que más trabajamos: que el chico llegue a quinto sabiendo elaborar un buen informe, con toda la... todas las herramientas del **Word**. Trabajamos **Excel**, todo lo que es **planillas** de cálculos, eso se les hace un poquito más difícil... eh, es lo que menos les gusta y después trabajamos lo que es Power Point, las presentaciones

[...]y a veces los chicos **hay cosas que las manejan más que yo**, especialmente en las **redes sociales**, ahí, entonces yo en redes sociales no trabajo tanto sino lo básico, digamos... **a mí me hace una sensación de frustración**... me gustaría... eh, tener un tiempo como para poder actualizarme... [...]me encantaría. Yo hago mucho por internet. Todo lo que puedo investigo, busco bajo, practico, aprendo.

Eh, en otros yo siento una satisfacción de que los chicos se van con un contenido básico de cómo manejar esos programas que son los que después necesitan en el terciario, **porque veo que los chicos manejan mucho de computación, eh... pero de redes sociales**. Tengo chicos que son expertos en redes sociales, manejan la computadora a mil, eh, manejan... muchos programas de juegos, de, mucha tecnología, pero no saben el Word, por ejemplo les cuesta hacer un informe en Word, un gráfico, una tablita...

Es como que... o no les importa eso... es como secundario para ellos eso, en forma personal, no en el aula. Es como que el chico que tiene computadora en la casa, e eso lo hablamos mucho, el chico **que tiene computadora en la casa dedica mucho tiempo a otras cosas, ni siquiera practica lo que hacemos** acá. Se vuelven de vuelta a las dos semanas y por ahí no se acuerdan nada de cómo se hacía...

Yo lo que hago es... eh, un... tomo una clase para hablar del uso de las redes sociales especialmente, más allá de Word, Excel y todo eso, **halar de las redes sociales, el uso de las tecnologías: la computadora, el celular**... eh, eh... todo esto que está **generando del tener cuidado con la imagen**, del tener cuidado con la foto, tener cuidado con que voy a **cargar en las redes sociales**, tener en cuenta quien va a ver todo eso. eso se habla muchísimo con los chicos. Hacemos un trabajo. Con todos... en algunas oportunidades hemos traído profesionales que vengan a hablarles de ese tema...

A partir da narrativa de AR5, observamos que mesmo tendo acesso à uma formação mais específica para o uso de tecnologias, tais conteúdos possuem uma finalidade técnico/instrumental, ao passo que o atual avanço das TICs contempla novos elementos informacionais e comunicacionais em rede. Nesse sentido, AR5 expressa a sua frustração frente ao elemento novo que desafia as suas práticas educativas.

Na sequência, a partir da reconstrução das narrativas referente às práticas pedagógicas dos educadores argentinos, seguimos com a reconstrução e análise das narrativas com o objetivo de identificar os elementos novos ou estranhos que estão

desafiando a compreensão dos educadores quanto ao uso desses dentro de suas práticas educativas.

Nesse sentido, AR1 observa que dentro do contexto campesino há um crescimento no acesso e uso do celular e da internet – assim como já problematizado no capítulo 1. Um fato de grande destaque, e que também é objeto de uma importante reflexão de AR1, é que assim como no Bley, na EFA de La Sarita também não é permitido o uso do celular pelos estudantes durante a permanência na escola.

Outro elemento que se aproximou da realidade da EFA do Bley, diz respeito ao surgimento e incorporação dos grupos de WhatsApp como forma de comunicação constante e oficial dentro do processo de alternância,

Exacto, eh, por ejemplo... si **existe alguna dificultad**, algo que ellos no entienden o no comprenden, cada docente, cada curso, cada año, tiene un coordinador. Un docente coordinador. Con ese coordinador, bueno, ellos tratan de evacuar todo lo que les va sucediendo, eh, y... **armamos un grupo de Whatsapp**... con cada curso, y de ahí nos **vamos comunicando**. No entienden algo 'no entendí el trabajo de matemática', entonces, yo, coordinador, te voy a y te pregunto a vos, profe de matemática 'mira, los chicos de tercer año no entendieron como resolver tal cosa, se les dificulta'.

[...] **Hace pocos años se incorporó esto.**

[...] Y es una herramienta **valiosa de comunicación para nosotros**. [...] Los padres conocen de esto comunicación que tenemos con los chicos. **Dependiendo de qué información sea, nos comunicamos directamente con los padres**, o sea, si existe alguna dificultad, nos comunicamos con los papas. Pero si es algo entre docente y alumnos lo hacemos, ahí, nomas, en el grupo que tenemos formado con ellos. **Con los papas nos comunicamos personalmente.**

Nessa realidade contextualizada, um desafio visto por AR1 se relaciona às novas formas de acesso, filtragem e produção de informações:

Es **fabuloso**... porque estamos **atravesados de tecnología y tenemos un potencial fabuloso de tecnología**, pero muchas veces, eh, como que nos **falta**... eh, como decirlo?

**Orientación, capacitación, cómo trabajar**... porque... porque cada uno desde su lugar va mechando, **va sacando o va incorporando** de a poquito pero hay un montón de **cosas** que **no las incorporamos porque no sabemos** cómo, de qué manera, eh, en qué momento, o... o **vemos que son muy buenas** pero no, **no tenemos herramientas de como incorporarlas**...

Observamos, novamente, pela narrativa de AR1, que há uma defasagem nas informações referentes ao uso das TICs de forma pedagógica. Nessa mesma direção, AR2 vê como um desafio, a questão do uso consciente das tecnologias pelos estudantes, principalmente o celular e as redes sociais, e, problematiza a questão enquanto educadora crítica:

vamos a tener que **revisar nuestras prácticas** docentes y empezar a incorporar más esto... sí, no solo el **celular**... sino también la tecnología... incorporar en todo... hay, como te decía hoy, en esta materia, por ejemplo, yo le puedo hablar 3 horas en la clase... y de los 24 estudiantes, hay uno que no me está escuchando... ¡y mi cabeza está en ese que no me está escuchando!

Como **guiarlos** en el **uso de la tecnología** [...] porque por ahí, en la época del aumento de las comunicaciones y que todos tenemos acceso a la tecnología, a un teléfono, a comunicarse, no quiere decir que los chicos lo hagan de la mejor manera, por eso te **decía esto de la guía**, de tener algo, de saber cómo utilizar...

No sé cómo explicarte. Eh, yo no... **no digo prohibir el uso**, porque, evidentemente... como te decía, hoy estamos atravesados por eso, pero... pero, **enseñarle las limitaciones, o los riesgos**.

Tenemos una materia que nos pasa mucho porque cuando ellos tienen que buscar la información, bueno, lo primero que hacen es entrar en lo primero que aparece, y el primer portal acá es Wikipedia, y no es información confiable... entonces, 'no, busquen información de alguna universidad, de alguna... de alguna editorial', claro, una fuente segura, pero **tienes que decirles cuales son las fuentes seguras, ellos no sabe, entran nomas a lo primero que aparece. Por eso, tienes que decirle universidad... editorial.**

Eh, por lo general tratamos de no... de... de... si de **direccionar y guiar**, pero no de... **pero no ideológicamente**. De hecho en la provincia de Santa Fe tenemos un Gobierno Socialista, y... si, en realidad es un frente, pero... es... somos únicos, un país aparte

Es que... eh, en este momento donde ellos están... eh, que no, no... no saben **poner un filtro**, no saben poner un límite, no saben, imagínate que les dejas **tener el teléfono, a la noche no te duermen hasta las 3 o 4 AM.**

Por eso, es lo que veníamos hablando. En su buena medida y con la capacitación y el acompañamiento, '**la capacitación**' porque **necesitamos aprender y saber**, para poder **después**, eh, **transmitir, enseñar y acompañar a ese uso**, eh, que no es algo malo, al contrario... **tenemos que aprender a explotarlo** y a sacar eh, 'explotarlo' en el sentido de **sacarle mayor provecho**, sí? [...] **de esta nueva herramienta**, ¡porque es una herramienta!

Pero creo que tendríamos (los docentes) la predisposición y la capacidad nosotros de poder hacerlo... de **formarse**, de **prepararse**, eh, para después poder transmitirlo a los alumnos.

Pero para eso tienes que conocer. Y volvemos a caer en lo mismo que decía hoy, eh... que... que perder ese, ese **miedo**, empezar a...eh, **perder ese miedo** y para eso tienes que conocer, formarte, prepararte... [...] **El miedo ese en ese cambio vertiginoso. Rápido. Demasiado rápido.**

Por eso digo que todavía falta. Que nos falta... **no sé si es miedo**, es **resistencia**, es... no sé qué es, pero nos **falta formación, especialización, capacitación**, para **poder sacar el máximo**.

Apesar de AR2 ter bastante familiaridade com as TICs, ao destacar a questão do bom uso das novas tecnologias, observa-se que AR2 busca ainda incorporar

alguns elementos para poder naturalizar a questão. Um ponto que foi recorrente na sua narrativa, diz respeito ao envolvimento da educadora na busca por melhoria das suas práticas e de uma capacitação que a habilite a realizar tal ação. Ao buscar tal objetivo, AR3 demonstra o seu interesse em alterar o seu campo informacional, que por consequência poderá movimentar suas formas de pensar, sentir e agir frente ao objeto.

Seguindo a reconstrução das narrativas, AR3 elabora uma reflexão sobre as novas formas de comunicação e produção de informação e conhecimento, e seus tensionamentos:

[...]me pregunto yo como sociedad, es decir, que va a hacer... y me **preocupa** un poco también, esto es lo que tenemos hoy, y... digo esto, así, como...persona. Los chicos, que fueron recibiendo algunos valores humanos, como más fuertes. Y... la percepción ahora es como **el 'todo permitido', a través de las redes sociales**, y dudo, pongo en duda si, en este momento, se está transmitiendo... eh... **valores, así, fuertes...** como para que una sociedad futura. **Me posiciono yo también en esa sociedad porque... supongo que no voy a morir tan pronto, voy a estar viviendo en esa sociedad eh, dentro de 10 o 15 años...**

Si, temiendo que uno puede tener mayor acceso, y lo que veo es que... eh, como la vida light, eh, liviana... eh, pasajera, es decir, vivo el momento individualmente a pesar de que digo que estoy comunicada con todo el mundo, y esto que pasa. **¿Hoy fue, ya fue... y es lo que me va dando... las redes sociales?**

**¿El cumulo de información y que hago con toda esa información?** La voy **tirando a la basura porque no puedo hacer mucha cosa con tanta información** junta... eh, no sé si tengo tantas posibilidades de seleccionar, lo que para mí es valioso. Eso percibo yo... eh...

Acá en la escuela, si, cuando se hacen formaciones, que se hacen normalmente dos veces al año, se invita a toda la **familia** y bueno, se **tratan temas...** no siempre los mismos, de acuerdo con las necesidades. Pero... para mi meterme, **yo sigo teniendo mucho miedo con todo el tema de uso de las tecnologías**. Eh, o sea, **me da mucho miedo**, eh... eh... **incursionar** en otras cosas (risas) **Es nuevo... [...]También para los chicos**.

Todavía, como observado, as vantagens geradas com as novas tecnologias não são invisíveis para AR3, porém existe um certo tensionamento para que essa visibilidade ocorra. Nesse sentido, ela destaca a criação e uso do grupo do WhatsApp como um facilitador no contato com os estudantes,

**A mí me fue incorporando los grupos de WhatsApp [...]**

Nunca me **había dado cuenta**, pero... **yo no me había dado cuenta de esa manera, que ya era una herramienta pedagógica también...** eh, digo... uno ahora cae en la cuenta de... es verdad, es verdad que... que facilita. Eh, **yo me resistía a formar...** el grupo de WhatsApp... porque decía yo, a ver, es un contacto no personal con los chicos, no directo con los chicos.

y este año... **a veces hay cosas que surgen y facilitan, entonces, facilitan...**

el grupo, el grupo, el boom del grupo, eh, yo hace un año que estoy, desde agosto del año pasado.

Yo me resistía por dos cosas: **1, perdemos o podemos perder, lo ponía en potencial, eh, esa comunicación más directa con los chicos** y 2, que no todos los chicos tienen celular, entonces que uno piensa que todos están informados de lo mismo.

[...]siento que no puedo ser un extraterrestre...

As novas formas de comunicação e relações interpessoais geradas pelas tecnologias atuais, conforme podemos observar na trajetória de AR3, possuem elementos que desafiam as suas formas de pensar, sentir e agir dentro das suas práticas educativas. Porém, ao conseguir elaborar uma reflexão quanto ao uso do grupo de WhatsApp, AR3 consegue superar a questão do medo, iniciando outro processo de movimentação das suas representações sociais sobre o uso das TICs; admitindo que em alguns momentos, o uso das tecnologias oferecem certo auxílio às práticas educativas – contrastando com a sua narrativa inicial, onde a sua RS era de que as TICs só tinham finalidade para entretenimento e desconexão da realidade.

Na sequência, AR4 desenvolve a sua narrativa destacando a relação entre esse elemento novo – Celular e Internet, dentro da relação entre educador, estudante e família – atores fundamentais do modelo pedagógico de uma EFA. E por fim, a formação docente é um elemento que também aparece durante a narrativa do educador.

[...]el **tema de celulares** es un tema que se habla con la familia, está dentro de las normas de convivencia, las normas de convivencia siempre acá se hicieron entre alumnos, profesores y padres, conformadas. Y se la va renovando cada tanto. Antes ni se hablaba de celulares en la convivencia, después tuvimos que incorporarlo. **Bueno, se permitía traer celular, el chico lo podía tener en el ámbito...** [...]Hoy no se puede, o sea... hoy se lo trae en caso de que se necesite. Las clases o si el chico vive demasiado lejos y tiene dificultad para trasladarse, se le permite traer... lo deja en la cajita, y el viernes cuando se va se lo entrega, para que se comunique con la familia, **pero es todo un trabajo consensuado**. Cuestión de la escuela, acá, entre nosotros. Y se lo converso también **más amplio con el alumnado y la familia. Y muchas veces las familias te piden que les pongas los límites**.

[...]Eh, vos decís siempre... comparando el tema de las tecnologías... Yo creo que... **necesitamos más cursos acelerados**, participar más para incorporar más la tecnología... Entrenamiento profesional... y más específico por área, a lo mejor.

Por fim, AR5 conduz a sua narrativa problematizando os elementos que pressionam as suas representações sobre o uso das TICs, e que dizem respeito à

velocidade dos avanços tecnológicos e as formas de apropriação de tais avanços no cotidiano. Observa-se que mesmo tendo uma formação na área de tecnologias, tais elementos são motivos de tensão para AR5:

Bien... considero que... que... es un **punto fuerte** dentro de la formación del chico **más allá de que sea algo que nos bombardee**, que... que nos pega fuerte y que **nos hacen avanzar muy rápido** porque uno trata de **aprender en esto**, de meterlos en esto, de enseñarles esto y cuando terminamos de enseñarles esto ya nos pasó. Ya eso termino y sale otra cosa, eh... es como que supera, supera el ritmo, es como que uno, lo que hablábamos del **WhatsApp**, estamos todos con **el tema del WhatsApp**. Y nos gustó mucho meternos, formar un grupo, hacer oficialmente un WhatsApp en la escuela eh, pero... ya se está empezando a hablar de otros, de otras... de otros usos, entonces es como que, nos acomodamos a usar algo y ya sale otra cosa, ya... nos llueve otra cosa...

Como que estamos **atacados por la tecnología**... [...]yo siento eso... es un **ritmo tan rápido que es como que uno no se habitúa a esto**, y ya... eh... **como el consumismo quieres**...

Los más jóvenes van rápido con la tecnología. **A nosotros, a mí personalmente, me cuesta**.

Dentro dessa questão do avanço do uso das novas tecnologias, visto objetivamente por intermédio do telefone celular para se acessar à internet, AR5 descreve a relação conflituosa entre o uso do celular no momento de permanência na escola e o princípio pedagógico da vida em grupo. Segundo ela, esse tensionamento é um dos motivos pelo qual ainda se institui a não permissão do dispositivo, mas ao mesmo tempo, já se tem observado a mudança nas formas de pensar, sentir e agir frente à alguns elementos dessa nova tecnologia – no caso, a partir da “quase oficialização” do grupo do WhatsApp como ferramenta pedagógica.

acá... **nosotros lo prohibimos porque**, eh, hubo un momento... [...]nosotros **en una época les permitíamos el celular**, si, si, hace muchos años. Traían el celular. Lo tenían ellos, eh, y claro, en el comienzo, **el boom de los celulares**, los chicos lo traían y en los ratos libres podían usarlo. Patio. Se sentaban a conversar, pero... eh, **el problema era que se generó que terminaban mandándose entre ellos ahí cerquita**, agredándose, haciéndose cargadas un **poco pesadas, jodas, dichos muy pesados**, eh, estaban con el celular y perdían todo esto de jugar al vóley, de tomar un mate, eh, a la convivencia. **Se perdía la convivencia de grupo**... Si, entonces, buen, no hubo otra manera... [...]no encuentra la manera de que el chico no lo use de manera descontrolada el celular.

Nosotros sentimos que los chicos... **se pierden muchas cosas por tener el celular**...

**Todavía... en no más de 3 años...tenemos que los grupos de WhatsApp se hacen muy usados... no más de 3 años y oficialmente en la EFA, un año...**

Porque era como que el **WhatsApp**, para la EFA no era bueno, **primero nos parecía que era algo que nos generaba conflicto...** [...] para la comunicación con los alumnos. Nos parecía que **no podíamos** tener un grupo con los alumnos.

Es como que era, no podíamos crear un grupo donde, eh... charlar igual a igual docentes y alumnos, era como que no... pero después, **cuando uno fue conociendo el WhatsApp, uno va entendiendo las tecnologías las redes sociales, y ahí se empieza a ver la necesidad de tener un grupo entre coordinador de curso y sus alumnos.** Hoy, cada grupo, tiene su WhatsApp... con el coordinador de curso, también por esto de que la comunicación telefónica acá es malísima. **No tenemos señal en muchos lugares, muchas zonas, entonces el WhatsApp entra más fácil que una llamada, entonces...**

**Los docentes de acá creo que todos usamos la tecnología para buscar información, para bajar material... para... eh, yo creo que... al que le cuesta es, a algunos les cuesta... usar la tecnología... en la clase. Ya se usa el libro, el papel...**

Pero en cursos que hemos participado, se nota, **el docente de más antigüedad** que se formó en otra época es como más... **rechaza** más a la tecnología, es más nuevo y utiliza... el más nuevo utiliza todo. **Pero nadie niega a las tecnologías.**

Portanto, a partir da reconstrução das narrativas e análise temática dentro da presente categoria, observamos a dinâmica de movimentação das representações sociais dos educadores da EFA de La Sarita sobre o uso das TICs em suas práticas educativas, e, a partir da orientação teórica metodológicas das RSM, buscamos apreender a dimensão do novo que pressiona os indivíduos para a apreensão de tais dimensões. Na seção seguinte, iremos analisar as narrativas no sentido de observar os elementos da categoria “Pedagogia da Alternância”, no sentido de apreender a pressão a inferência exercida para que tais elementos ditos como novos ou estranhos, passem a integrar a cognição do grupo.

#### **4.7.2 Pedagogia da Alternância**

Na busca pela compreensão das forças exercidas pelo contexto em direção aos elementos que desafiam o entendimento dos educadores, assim como realizado com as entrevistas do Brasil, elaboramos a reconstrução das narrativas dos educadores argentinos.

Em se tratando dos mediadores pedagógicos da alternância, AR1 descreve brevemente sobre a importância da apropriação do WhatsApp dentro do processo de alternância de tempos e espaços:

[...]Nosotros. Docentes y alumnos. Ambos, sí, pero sí. Fue, **es una herramienta fundamental**, para comunicarnos y para interactuar, porque ellos están dos semanas acá y están dos semanas en la casa. Eh, y cualquier interrogante que les suceda de la casa, bueno, se comunican. [...] **facilita la comunicación**. (AR1)

Em relação às famílias, pilar estruturante de uma EFA, observamos o trabalho de parceria dos educadores com as famílias, seja no processo de formação ou na gestão compartilhada da EFA.

Eh, mira, nosotros **visitamos** a todas las familias y eso nos permite **conocer la realidad** de cada uno y ver que acercamiento **tienen o no a la tecnología**. **Hay familias que tienen acceso a todo y familias que tienen nada**. Tenemos esa gran brecha, los que tienen todos y los que no tienen nada (AR1)

[...]Y bueno, los que tienen... los que tienen acceso muchas veces dependiendo la familia y como se organizan y como son de exigentes o no, los padres, **pueden hacerle buen uso a la tecnología que tienen, y muchas veces tienen 'el libertinaje' de la tecnología, el chico hace lo que quiere, como quiere, cuando quiere...** [...]se la pasa jugando a los jueguitos todo el día... o, le dice a la mamá 'estoy trabajando', y no hace nada. (AR1)

[...]Ya, algunas familias estructuran tiempos, se organizan en los tiempos y dicen 'mira, tal momento es para hacer la tarea, para hacer los trabajos de la escuela'.(AR1)

[...]Con las **familias**, nosotros trabajamos a través de... Dándoles la formación a los hijos, eso, no trabajamos directamente, en otras épocas, sí, pero ahora no es fácil. **Acá en la escuela, si, cuando se hacen formaciones**, que se hacen normalmente dos veces al año, **se invita a toda la familia y bueno, se tratan tremas...** no siempre los mismos, de acuerdo a las necesidades. Pero... para mi meterme, **yo sigo teniendo mucho miedo con todo el tema de uso de las tecnologías**. Eh, o sea, me da mucho miedo, eh... eh... **incursionar en otras cosas** (AR3)

eh, no todas las familias tienen la posibilidad de que el chico tenga una computadora, que tenga, que pueda desenvolverse dentro del **que hoy en la sociedad todo es en base a la tecnología**, entonces **manifiestan en las reuniones de padres el agradecimiento de que el chico, eh, aprenda computación, aprenda a manejar las redes sociales, el buen uso**, que **hablemos del buen uso de las redes sociales...** [...]por eso, eh, por ahí los padres agradecen en el sentido de que uno insiste mucho en el buen uso. (AR5)

Podemos observar nas narrativas acima, que os objetivos da Pedagogia da Alternância no sentido da formação humana, libertadora e emancipatória do estudante e do seu meio, fazem com que os educadores consigam reconhecer os novos elementos informacionais e comunicacionais em rede, existente nos diversos contextos formativos dos estudantes.

A partir do momento que tais elementos se tornam visíveis cognitivamente para os educadores, torna-se necessário que eles se posicionem quanto à sua incorporação dentro das suas práticas educativas. Nesse sentido, observamos que tal incorporação não está relacionada somente ao uso das TICs como elementos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem; mas envolve também a orientação quanto ao “bom uso” de tais elementos, ou seja, a significação por intermédio do uso crítico dos novos elementos informacionais e comunicacionais em rede na direção do fortalecimento da identidade campesina dos estudantes a partir das produções de conteúdos compatíveis com a sua realidade, assim como a busca por informações que dialoguem com as suas práticas.

Por fim, é necessário destacar que a intencionalidade formativa da EFA impacta diretamente na questão da pressão para a mudança nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores, quanto às práticas educativas e a aceitação de elementos novos ou desafiadores. Entendemos ainda, que a intencionalidade formativa – elemento integrante do contexto educativo, compõe grande parte do conteúdo das ancoragens dos educadores dentro do processo de movimentação das suas representações sociais sobre o uso das TICs nas suas práticas educativas.

Todavia, ao analisarmos as narrativas brasileiras e argentinas, observamos que os educadores argentinos apresentam uma postura e um discurso onde não se observou um elevado sentimento de pressão para a inferência das novas formas de informação e comunicação em rede.

Ao refletirmos sobre a questão, uma hipótese que podemos associar à esse fenômeno, com base em todo o conhecimento articulado no presente estudo, diz respeito à pouca observância, dentro das narrativas argentinas, da presença da dimensão da luta por um projeto de escola articulado a um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipadora, se comparado às narrativas brasileiras.

Y otra cosa que hoy nosotros, desde la **EFA**, cuando **nacieron**, nacieron con un **objetivo** que era tratar de **mantener los chicos en la zona rural**. El arraigo, pero hoy ya... **ese objetivo ya está desvinculado** porque es difícil mantenerlos acá y en toda la EFA está pasando porque en el medio rural no hay medios, eh, no hay en qué quedarse, los chicos no tienen una herramienta, un lugar, un espacio, una producción para qué quedarse, se quedan aquellos que son grandes productores, los demás, no, se van, se van a estudiar, se van a formarse... y donde se forman se quedan porque tampoco pueden volver a ejercer su profesión en el medio rural. Exactamente, muy pocos son los que vuelven, que puedan volver y desarrollarse en su localidad. La mayoría se va, estudia y se queda donde consigue trabajo (AR1)

Y, otra cosa que acá en la zona rural, por ejemplo, los pequeños productores fueron absorbidos por los grandes, fueron desapareciendo. (AR1)

Observa-se, portanto, que nas narrativas dos educadores brasileiros, a categoria “Pedagogia da Alternância” se apropria fortemente do referencial da Educação do Campo, sendo possível notar uma preparação para a ação mais reativa quando da presença de elementos que desafiam a cognição das suas práticas educativas.

#### **4.8 Análise do Movimento das Representações Sociais**

Na presente pesquisa, buscamos analisar as movimentações nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores das EFAs do Bley/Brasil e La Sarita/Argentina sobre o uso das TICs nas suas práticas educativas, que se encontram inseridas em contextos educativos geradores de mudanças. Tais contextos, de alguma forma, possuem elementos que exercem pressão para a inferência de situações que desafiam a cognição dos indivíduos. Ou seja, o indivíduo ou o grupo se vê diante de uma situação incontornável, da qual a sua presença não pode ser negada, exigindo um posicionamento diante dessa. Tal posicionamento é construído a partir dos conhecimentos adquiridos sobre essa situação, e em diálogo com o contexto social ao qual o indivíduo e o grupo pertence.

Para tanto, iniciamos no capítulo 1 um estudo sobre as TICs, no sentido de compreender como têm sido a evolução das dimensões comunicacionais e informacionais, que integram os recursos e dispositivos tecnológicos. Nesse sentido, na seção 1.1, foi possível constatar os avanços tecnológicos das últimas décadas, responsáveis por significativas alterações nas formas e meios de comunicação e produção de informações e conhecimentos para a humanidade. Observou-se ainda, a difusão de maneira globalizada, quanto ao acesso e uso de dispositivos de comunicação interligados em rede e do uso da Internet – porém seguindo uma matriz de desigualdades sociais.

Já na seção 1.2, objetivamos a apresentação do uso das TICs no contexto educacional – objeto da presente análise, onde se discutiu o conceito de cultura digital – ou cibercultura, a partir das dimensões do acesso, uso e apropriação.

Seguindo a preparação para a análise do movimento das RS, foi realizado, no Capítulo 2, uma reflexão sobre a formação em Alternância das EFAs e o paradigma da Educação do Campo – elementos constitutivos do contexto da pesquisa. Por se

tratar de contextos educativos geradores de mudanças, foi necessário desenvolver a compreensão dos conceitos e princípios que articulam a construção das práticas educativas das EFAs, a fim de apreender nas análises que se seguem, os elementos que exercem a pressão à inferência do objeto das RS.

A partir de tais entendimentos, realizamos a análise do movimento das representações sociais definidas em Antunes-Rocha (2018). Tal escolha teórica-metodológica se fundamenta pelo fato de que a presente pesquisa busca a compreensão de como ocorre a relação de percepção cognitiva dos indivíduos – numa perspectiva espaço-temporal, frente a situações novas ou desafiadoras, e, como que tais situações se relacionam com o contexto, ou seja, buscamos a compreensão da movimentação e das forças envolvidas em tal processo.

Quanto à movimentação de uma representação social, Ribeiro, Carvalho e Antunes-Rocha (2017, p. 349) afirmam que quando há mudança na informação, no contexto ou na atitude dos indivíduos, de alguma forma, há mudança no seu campo representacional. Tal mudança resultará em movimentações das suas RS, de maneira a tornar uma situação estranha ou nova em familiar e perceptível.

Ademais, por se tratar de um estudo que envolve contextos de EFAs de dois países, a presente etapa de análise leva em consideração as especificidades que caracterizam os grupos sociais, as sociedades e as nações, uma vez que o objeto de estudo das RS deve estar inscrito em um contexto social, cultural e num tempo histórico. Para desenvolver a presente análise, nos fundamentamos em Jodelet (2017, p. 69), que discute a análise das RS de um objeto ou fenômeno presente em mais de um contexto. Nesse sentido, a autora compreende que são mundos sociais diferentes, mas que por causa da globalização e da aceleração do tempo, não são mais estranhos uns aos outros, mas sim, contemporâneos e comparáveis:

Essa aproximação dos mundos contemporâneos é um fenômeno novo e tem implicações no plano da pesquisa naquilo que se chama a comunhão e a confrontação de experiências sobre objetos comuns em contextos diferentes, como é o caso, por exemplo, da exclusão (Sawaia, 1999). A abordagem das representações sociais permite responder a esse desafio. Ela permite que se instaurem, entre diferentes áreas geográficas e culturais de investigação, um diálogo e um intercâmbio não competitivos e não conflitantes. Esses visam a construir uma perspectiva comum de abordagem da realidade social e dos fenômenos que nela se desenvolvem, e contribuir para sua comparação para avançar no sentido de uma verdadeira compreensão que permite visualizar, ao lado das condições sociais e econômicas, as dimensões culturais e históricas (JODELET, 2017, p. 69).

Neste sentido, em relação aos estudos das representações sociais a partir de uma ótica comparativa, Jodelet (2017, p. 52) afirma que:

Nessa perspectiva, parece-me também necessário abordar as representações sob uma ótica comparativa, seja pela comparação de vários grupos sociais, seja pela comparação entre diversas culturas. O reconhecimento dos contextos sociais e culturais de produção e emergência das representações sociais, a comparação dos sistemas de representações em diversos conjuntos sociais, o exame das transformações que esses sistemas conhecem sincrônica e diacronicamente (em função do tempo), a escolha dos objetos de representação complexos e operantes na vida social, a centração sobre a dinâmica interna das representações próprias a sujeitos definidos por sua pertença social, são doravante para nós enquadramentos necessários para analisar o pensamento social em suas transformações e em seus efeitos sobre os atores sociais e a mudança social.

Portanto, a partir da fundamentação apresentada e dos pressupostos teóricos e metodológicos assumidos, o processo de análise das RSM se guiou pela busca da dimensão do elemento estranho que está gerando a necessidade de alteração nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores das EFAs do Bley e de La Sarita sobre o uso das TICs em suas práticas educativas. Para tal, nas seções 4.6 e 4.7, buscamos a partir da análise de conteúdo da reconstrução das narrativas dos educadores, analisar os componentes estruturantes de uma representação social, e os fenômenos da realidade social relacionados à emergência de uma representação social.

A seguir, nos Quadros 8 e 9, apresentamos uma síntese das análises realizadas nas seções citadas.

**Quadro 8.** Análise temática dos conteúdos das entrevistas do Brasil

CAMPOS ANALÍTICOS	PARTICIPANTES				
	BR1	BR2	BR3	BR4	BR5
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino
<b>Idade</b>	33 anos	48 anos	27 anos	37 anos	32 anos
<b>Tempo de EFA</b>	12 anos	26 anos	8 anos	11 anos	11 anos
<b>Trajétoria de construção do campo informacional sobre o objeto</b>	Nunca realizou formação para o uso pedagógico das TICs. Os seus conhecimentos foram construídos a partir da sua “dolorosa” experiência com o computador na faculdade, e com a necessidade de incorporar elementos novos às suas práticas.	Nunca realizou formação para o uso pedagógico das TICs. Possui conhecimento sobre as TICs de gerações anteriores. Tem construído o seu conhecimento sobre as TICs atuais mediante a necessidade de atualizar, quando necessário, algum conteúdo para suas aulas - visto como a principal função das TICs	Nunca realizou formação para o uso pedagógico das TICs. O seu primeiro contato com as tecnologias foi ao realizar uma graduação na modalidade EaD. Apesar de descrever certa falta de habilidade, possui conhecimento sobre o uso crítico das TICs no seu cotidiano de educadora.	Nunca realizou formação para o uso pedagógico das TICs. Seu primeiro contato com as tecnologias foi a partir da necessidade de realizar os trabalhos da faculdade no computador. Ao iniciar suas práticas docentes, BR4 busca se apropriar dos diversos elementos das TICs atuais, na busca por melhorar a sua prática.	Nunca realizou formação para o uso pedagógico das TICs. Porém, durante o período universitário, buscou por iniciativa própria a realização de um curso de informática, ampliando seus conhecimentos quanto ao uso das TICs.
<b>Focalização</b>	A dimensão informativa	A dimensão informativa	As dimensões comunicativas e informativas	As dimensões comunicativas e informativas	As dimensões comunicativas e informativas
<b>Cultura digital Uso ↔ Apropriação</b>	Está na dimensão do uso, porém busca acessar novos conhecimentos para modificar a sua prática na direção de uma apropriação crítica do uso das tecnologias.	Realiza o uso das TICs, e se apresenta em processo de reelaboração dos seus conhecimentos, na direção de apropriar mais elementos e dimensões das TICs	As suas práticas pedagógicas já se apropriaram das TICs, de maneira que a educadora consegue analisar os elementos necessários para avançar no processo de apropriação.	A partir dos conhecimentos ainda em construção sobre o objeto, tem realizado um uso crítico na direção da apropriação da cibercultura.	A partir dos conhecimentos sobre o objeto, tem realizado um uso crítico dentro da dimensão da apropriação da cibercultura

**Quadro 8.** Análise temática dos conteúdos das entrevistas do Brasil – (Continuação)

CAMPOS ANALÍTICOS	PARTICIPANTES – (continuação)				
	BR1	BR2	BR3	BR4	BR5
<b>Elemento novo ou ameaçador</b>	A dimensão comunicativa em rede, representado pelo celular, internet e as redes sociais.	A dimensão comunicativa em rede, representado pelo celular, internet e as redes sociais.	A dimensão comunicativa em rede, representado pelo celular, internet e as redes sociais; e na dimensão informacional, quanto ao tipo de informação acessada e a autoria dessas.	A dimensão comunicativa em rede, representado pelo celular, internet e as redes sociais.	A dimensão comunicativa em rede, representado pelo celular, internet e as redes sociais; e na dimensão informacional, quanto ao tipo de informação acessada e a autoria dessas.
<b>Atitudes frente a dimensão do estranho</b>	A partir da dimensão da luta por uma Educação do Campo, vê a necessidade de refletir sobre a melhor forma de associar tais elementos dentro do contexto formativo da EFA.	As suas atitudes ainda estão em reelaboração, no sentido de que alguns elementos talvez possam ser incorporados às práticas educativas.	Busca adquirir mais habilidade para utilizar novos recursos disponíveis nas TICs.	A partir da dimensão da luta por uma Educação do Campo, vê a necessidade de adquirir mais formação quanto ao uso pedagógico das TICs, e o uso em conteúdos práticos da sua área de atuação docente e para as práticas campesinas gerais.	A partir da dimensão da luta por uma Educação do Campo, vê a necessidade de refletir sobre a melhor forma de associar tais elementos dentro do contexto formativo da EFA. Principalmente relacionado à produção e uso de conteúdos informacionais pela Internet.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

**Quadro 9.** Análise temática dos conteúdos das entrevistas da Argentina

CAMPOS ANALÍTICOS	PARTICIPANTES				
	AR1	AR2	AR3	AR4	AR5
<b>Sexo</b>	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
<b>Idade</b>	34 anos	32 anos	51 anos	53 anos	49 anos
<b>Tempo de EFA</b>	10 anos	10 anos	30 anos	31 anos	30 anos
<b>Trajectoria de construção do campo informacional sobre o objeto</b>	Já realizou formação para o uso pedagógico das TICs. Quantos aos novos elementos informacionais e comunicacionais em rede, têm desenvolvido seus conhecimentos a partir da prática cotidiana.	Possui conhecimento quanto ao uso das ferramentas tecnológicas de comunicação e busca por informações. Tal conhecimento foi adquirido com a sua prática.	Possui um conhecimento disperso sobre o uso das TICs nas práticas educativas da EFA. Possui conhecimento sobre elementos tecnológicos, em função de ter realizado uma graduação na modalidade EaD.	Desenvolve o seu campo de informação motivado por melhorar as suas práticas, porém não teve muita formação sobre as TICs atuais. O seu principal uso é para elaboração de aulas	Possui formação técnica na área de tecnologias, porém quanto ao uso das TICs atuais nas práticas educativas, tem desenvolvido seu campo de conhecimento a partir das experiências cotidianas
<b>Focalização</b>	As dimensões comunicativas e informativas	As dimensões comunicativas e informativas	A dimensão informativa	As dimensões comunicativas e informativas	As dimensões comunicativas e informativas
<b>Cultura digital Uso ↔ Apropriação</b>	A sua utilização das TICs se situa na dimensão da apropriação.	Tem se apropriado das TICs para o uso nas suas práticas educativas, de maneira crítica e reflexiva quanto às práticas realizadas.	Permanece na dimensão do uso, apesar de ter contato com elementos informacionais que possibilitasse alteração para a dimensão da apropriação.	Avança na direção da apropriação, a partir da observação quanto à necessidade de formação específica para adequação das suas práticas	A sua utilização das TICs se situa na dimensão da apropriação.

**Quadro 9.** Análise temática dos conteúdos das entrevistas da Argentina – (Continuação)

CAMPOS ANALÍTICOS	PARTICIPANTES – (continuação)				
	AR1	AR2	AR3	AR4	AR5
<b>Elemento novo ou ameaçador</b>	A dimensão comunicativa em rede, representado pelo celular, internet e as redes sociais; e na dimensão informacional, quanto ao tipo de informação acessada e a autoria dessa.	A dimensão comunicativa em rede, representado pelo celular, internet e as redes sociais; e na dimensão informacional, quanto ao tipo de informação acessada e a autoria dessa.	As tecnologias interligadas em redes (em todas as suas dimensões)	A dimensão comunicativa em rede, representado pelo celular, internet e as redes sociais; e na dimensão informacional, quanto ao tipo de informação acessada e a autoria dessa.	A dimensão comunicativa em rede, representado pelo celular, internet e as redes sociais; e na dimensão informacional, quanto ao tipo de informação acessada e a autoria dessa.
<b>Atitudes frente a dimensão do estranho</b>	Sente a necessidade de formação para o uso mais apropriado dos novos avanços, principalmente em relação ao desenvolvimento de orientações quanto ao uso das fontes informacionais conectadas em redes (seja para a produção ou filtragem das fontes produtora dos dados)	Sente a necessidade de formação para o uso mais apropriado dos novos avanços, principalmente em relação ao desenvolvimento de orientações quanto ao uso das fontes informacionais conectadas em redes (seja para a produção ou filtragem das fontes produtora dos dados)	Em um primeiro momento, se negou a vivenciar todos os avanços, porém está em processo de reelaboração das suas atitudes, na direção de reconhecer os elementos novos como menos ameaçadores	Avança lentamente na busca por novos conhecimentos, a fim de tornar tais elementos possíveis de serem utilizados nas suas práticas.	Sente a necessidade de formação para o uso mais apropriado dos novos avanços, principalmente em relação ao desenvolvimento de orientações quanto ao uso das fontes informacionais conectadas em redes (seja para a produção ou filtragem das fontes produtora dos dados)

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Portanto, a elaboração de uma representação social está associada a existência de pelo menos três fenômenos da realidade social, sendo eles: focalização, pressão à inferência, e, dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado (MOSCOVICI, 2012, p. 229; JODELET, 2001, p. 30).

A focalização é um fenômeno marcado pela forma como um indivíduo ou grupo valoriza um aspecto particular do objeto em detrimento de outro, fazendo com que o conhecimento do indivíduo sobre o objeto seja filtrado. Dentre os fatores para a ocorrência desse fenômeno, destaca-se a busca pela convergência ao pensamento construído coletivamente pelo grupo, ou ainda, por fatores relacionados à dispersão e defasagem das informações sobre o objeto – não fornecendo elementos suficientes para a percepção de todos os aspectos ou dimensões do objeto.

No Quadro 8, observamos que as focalizações de BR1 e BR2 são limitadas em relação a dos demais educadores. Todavia, conforme análises detalhadas, foi possível observar que ambos estão em processo de ampliação das suas focalizações. Nesses casos, o principal elemento que define a focalização parcial diz respeito à falta de conhecimento efetivo sobre todas as dimensões do uso das TICs.

No Quadro 9 observamos que AR3 possui uma focalização limitada das TICs para o uso nas práticas educativas. Porém, a sua focalização é elaborada a partir das suas ancoragens no contexto formativo e na construção de elementos subjetivos, assegurando com isso, que as dimensões ameaçadoras das TICs, no entendimento da educadora, sejam descartadas durante o processo de focalização.

Por sua vez, a pressão à inferência ocorre quando é exigido de um indivíduo ou grupo, a tomada de posição frente a um objeto ou elemento novo ou estranho à sua compreensão, ou seja, quando não é possível manter-se neutro ao envolvimento, à ação ou a adesão de novos elementos que irão elaborar ou alterar o campo representacional deste indivíduo ou grupo.

Ao desenvolvermos a presente pesquisa na perspectiva das RSM, buscamos dentro da dimensão da pressão a inferência, compreender o elemento novo que está sendo mobilizado à apreensão. Buscamos ainda, compreender ou identificar os elementos que exercem tais forças.

Para tanto, fundamentados nas análises realizadas nos dois contextos educativos, constatamos, que os novos elementos informacionais e comunicacionais em rede – representados pelo Celular, Internet e Redes Sociais, são tidos como o

objeto da pressão à inferência para o uso dentro das práticas educativas dos educadores das EFAs.

Quantos às forças instituintes, observamos duas dimensões contextuais: a primeira é a dimensão globalizante – formada pelo poder hegemônico que controla o design dos avanços tecnológicos e exercem suas forças de perpetuação de poder, a partir da estratégia de tornar tais avanços acessíveis e necessários ao bem-estar da sociedade, conforme destacam Feenberg (2002) e Echeverría (2003):

O desenvolvimento tecnológico está predeterminado tanto por critérios técnicos quanto sociais de progresso, podendo, por conseguinte, bifurcar-se em qualquer uma de diversas direções, conforme a hegemonia que prevalecer [...] (FEENBERG, 2002, p. 143)

Las tecnociencias modifican el mundo social, no sólo la naturaleza. Lo principal es la transformación del mundo que producen, y en particular, del mundo social. El conocimiento científico es un medio para modificar la correlación de fuerzas en una guerra, para obtener beneficios económicos en el mercado, para mejorar la salud de un país, etc. [...] (ECHEVERRÍA, 2003, p. 150).

A outra dimensão contextual, na qual nos debruçamos no presente estudo, foi analisada a partir da categoria analítica “Pedagogia da Alternância”, e descrita em detalhes nas seções 4.6.2 e 4.7.2. Tal dimensão diz respeito ao contexto educativo da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo<sup>85</sup>.

Por fim, o último fenômeno da realidade social referente à elaboração de uma RS, diz respeito a dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado. Esse fenômeno decorre do fato dos indivíduos estarem expostos, em seu entorno social, a uma grande quantidade de informações dispersas e difusas que necessitam ser integradas e processadas de forma seletiva. Contudo, por razões inerentes à própria complexidade do objeto da representação, há uma dificuldade de acessar as informações efetivamente úteis ao conhecimento desse objeto. Dentre as possíveis dificuldades, temos os obstáculos de transmissão, falta de tempo ou interesse, barreiras educativas, entre outras.

Neste sentido, ao analisarmos a dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado – a partir das suas distorções, suplementações e

---

<sup>85</sup> A dimensão da Educação do Campo, com destaque para o seu princípio da luta por um projeto de campo e de sociedade, foi observada com clareza somente nas análises dos educadores brasileiros, conforme já discutido no final da seção 4.6.2. Porém tal constatação não tem o objetivo que afirmar que as EFAs argentinas desenvolvam uma prática educativa desalinhada com os princípios da Educação do Campo. Somente destacamos que os elementos que integram o contexto sociopolítico não potencializam as mesmas dimensões de ação, se comparado ao contexto brasileiro.

supressões identificadas nas análises dos conteúdos representacionais<sup>86</sup>, foi possível obter elementos que contribuíram na compreensão de quais são as necessidades, interesses, preconceitos e experiências que induzem as especificidades da construção ou transformação do objeto e do campo representacional. Tais informações, segundo Alves-Mazzotti (2017, p. 84-85), são de “especial interesse para profissionais que procuram propor melhorias nas práticas em investigação, como é o caso de educadores, profissionais da saúde e outros”.

Nesse sentido, observamos nas análises a ocorrência de uma defasagem por subtração quanto ao uso de todas as dimensões das TICs nas práticas educativas. Tanto no contexto brasileiro como no argentino, foi observado que tal subtração ocorre em função da necessidade de formação docente<sup>87</sup> para o reconhecimento e pleno uso de todas as dimensões e funcionalidades do objeto.

Dando sequência ao presente estudo, após a análise do objeto das RS a partir da dimensão da totalidade, da compreensão dos processos históricos de produção de significados que orientam as ações dos indivíduos dentro do contexto analisado, e, da compreensão de quais elementos pressionam as RS dos indivíduos, buscamos apreender quais foram os conteúdos presentes nos processos de movimentação das formas de pensar, sentir e agir dos educadores das EFAs sobre o uso das TICs em suas práticas educativas.

Em se tratando do processo de movimentação das RS dentro da teoria das RSM, Antunes-Rocha (2018, p. 32) descreve:

De um modo geral, os resultados das investigações deste programa de pesquisa apontam que os sujeitos diante do estranho podem articular três movimentos: podem recusar-se a vivenciar o novo; aderir integralmente ao estranho, quase sempre anulando o que lhe era familiar; ou iniciar um processo de reelaboração do familiar na perspectiva de integrar o novo. Observa-se que não há uma linearidade ou mesmo uma sucessão na apropriação desses três movimentos. O que parece circunscrever as

---

<sup>86</sup> Conforme afirma Jodelet (2001, p. 36), o fato da representação ser uma reconstrução do objeto, expressiva do indivíduo e a serviço de seus desejos, necessidades e interesses, leva a “uma defasagem em relação ao seu referente”.

A autora aponta três tipos de efeito desse processo nos conteúdos representados: as distorções, as suplementações e as subtrações. Na distorção, embora todos os atributos do objeto estejam presentes, alguns se encontram especialmente acentuados ou minimizados; na suplementação são atribuídas ao objeto características e conotações que ele não possui; e na subtração atributos pertencentes ao objeto são suprimidos.

<sup>87</sup> Torna-se importante destacar que para elaboração de uma formação docente pautada nos princípios de uma educação crítica e emancipatória, devem-se levar em consideração, a reflexão crítica e a apropriação dos elementos tecnológicos que contribuam para o fortalecimento das intencionalidades formativas do contexto a qual se busca formação.

possibilidades de escolha está inscrito nas condições socioculturais de cada um e do grupo como um todo.

Os autores ainda destacam que o movimento de “recusar-se a vivenciar o novo” é entendido como um movimento, pois, para que o indivíduo possa se manter em uma determinada posição, ele necessita reafirmar as suas formas de pensar para fortalecer a sua escolha, mobilizando com isso diversos elementos que sustentem suas concepções e atitudes (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 33).

Portanto, apresentamos no Quadro 10 a seguir, a relação de possibilidade de movimentos a serem realizados pelos educadores das EFAs, com relação aos saberes instituídos e instituintes quanto ao uso das TICs em suas práticas educativas:

**Quadro 10.** Movimento das RS dos educadores

<b>MOVIMENTOS DAS RS DOS EDUCADORES DAS EFAs DO BLEY E LA SARITA, SOBRE O USO DAS TICs NAS SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS</b>			
<b>EDUCADORES</b>	<b>RESISTÊNCIA</b>	<b>REELABORAÇÃO</b>	<b>ADESÃO INTEGRAL</b>
		Manutenção do uso das TICs na dimensão da obtenção de informações, sem incorporar os novos elementos informacionais e comunicacionais em rede.	Apropriação dos avanços das TICs, utilizando de maneira crítica, consciente e necessária, os elementos informacionais (acesso e produção) e comunicacionais.
<b>BR1</b>		INTERMEDIÁRIO	
<b>BR2</b>		INICIAL	
<b>BR3</b>		INTERMEDIÁRIO	
<b>BR4</b>		INTERMEDIÁRIO	
<b>BR5</b>		AVANÇADO	
<b>AR1</b>		INTERMEDIÁRIO	
<b>AR2</b>		AVANÇADO	
<b>AR3</b>	EM PROCESSO DE TRANSIÇÃO		
<b>AR4</b>		INICIAL	
<b>AR5</b>		INTERMEDIÁRIO	

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2019).

A seguir, descrevemos os movimentos propostos, relacionando-os com as análises desenvolvidas ao longo da presente pesquisa.

O primeiro movimento, de **Resistência**, consiste na manutenção do uso das TICs na dimensão da obtenção de informações, sem incorporar os novos elementos informacionais e comunicacionais em rede. Nesse movimento de “recusar-se a vivenciar o novo”, temos as representações sociais de AR3, que situa suas ancoragens numa perspectiva de formação em Alternância que deve valorizar o relacionamento humano mais personificado, entendendo ainda, que os novos elementos conectados em rede são desviantes dentro de tal orientação pedagógica, e, portanto, desnecessários. Todavia, observamos nas análises que AR3 desenvolve nas suas RS quanto ao uso geral (em outros contextos) das TICs, o reconhecimento das potencialidades dos novos recursos em redes, para fins de acesso a informações atualizadas. Destacamos por fim, que entendemos que as RS de AR3 já realizaram algumas movimentações dentro do campo de resistência – conforme detalhado na seção 4.7.1, e que atualmente, ao ter contato com a experiência dos grupos de WhatsApp dentro da sua EFA, suas RS estão novamente em processo de desestabilização, podendo caminhar – caso a percepção da pressão a inferência aumente, para um processo inicial de movimento na direção da reelaboração do novo ou estranho dentro das suas RS.

No segundo movimento, de **Reelaboração**, ocorre a apropriação dos avanços das TICs, utilizando de maneira crítica, consciente e necessária, os elementos informacionais (acesso e produção) e comunicacionais. Dentro desse movimento de reelaboração do familiar na perspectiva de integrar o novo, destacamos a presença do contexto educativo como elemento da pressão a inferência, fazendo com que tal processo de reelaboração das RS do uso das TICs ocorra, a partir de uma perspectiva da filosofia das tecnologias<sup>88</sup>, dentro de uma matriz de análise crítica.

A partir da compreensão de que cada indivíduo possui uma temporalidade e subjetividades dentro do processo de elaboração das RS, agrupamos os educadores em três níveis de reelaboração: O primeiro agrupamento, de nível “Inicial”, contendo 2 educadores – BR2 e AR4, é formado por educadores cujas representações sociais reconhecem a existência dos elementos novos, e que já estão em processo inicial de mobilização das suas estruturas cognitivas na direção de objetivar os novos elementos dentro da sua estrutura representacional.

---

<sup>88</sup> Cf. seção 1.3.

No nível de reelaboração intermediário, identificamos 5 educadores – BR1, BR3, BR4, AR1, AR5. Nesse nível de reelaboração, os educadores já possuem entendimento quanto à importância do uso dos novos elementos informacionais e comunicacionais das TICs, assim como estão inferidos ao uso e à modificação das suas objetivações quanto ao objeto, porém ainda não iniciaram ou estão em fase inicial desse processo, em função do seu campo informacional apresentar uma defasagem, em certa medida, subtraído em relação ao universo reificado.

Nesse sentido, Chamon (2014, p. 306) citando Viaud (1999) afirma que a transformação de uma RS pode se dar tanto por alteração da objetivação quanto por alteração da ancoragem:

No primeiro caso, uma mudança na objetivação pode ocorrer por focalização em novos aspectos do objeto [...]. No segundo caso ocorre o deslocamento social do grupo no espaço da representação, isto é, o grupo se move dentro da rede de significados, gerando outra ancoragem dentro da própria rede já existente (CHAMON, 2014, p. 306).

Observamos em todos os casos analisados, que a ancoragem quanto ao uso das TICs nas práticas educativas segue constantemente relacionada ao contexto educativo das EFAs, tendo em vista que, conforme afirma Moscovici (2012), a ancoragem é um processo onde o objeto ou situação não-familiar busca ser relacionado com outro objeto familiar e identificado, a fim de que seja possível nomear e classificar o não-familiar. Ou seja, observamos que em todos os casos, o uso das TICs só se justifica dentro da compreensão dos educadores, caso seja para potencializar alguma dimensão das práticas já desenvolvidas no contexto formativo da EFA (dimensão familiar e identificada), ou que agregue propositivamente melhorias à essa.

Já em se tratando do processo de objetivação, conforme citação de Chamon (2014, p. 306), a partir do momento em que o campo de conhecimento é alterado, e constantemente pressionado a inferência, dá-se início ao processo de construção seletiva, dentro da objetivação dos novos elementos ao núcleo figurativo da RS.

A construção seletiva se configura, conforme afirma Jodelet (2001) e Moscovici (2012), por meio da concomitância da seleção de informações e das abstrações teóricas estabelecidas internamente pelo grupo, em relação ao objeto. Essa seleção permite a construção de uma estrutura, núcleo figurativo, que são imagens ou simbologias que representam o pensamento do grupo. Por fim, o que é pensado passa

a usar essas imagens selecionadas, “re-apresentando” o objeto na sociedade, tornando-o natural a partir de seus referenciais cognitivos.

Por sua vez, dentro da análise do terceiro nível do movimento de reelaboração das representações sociais dos educadores das EFAs do Bley e La Sarita sobre o uso das TICs em suas práticas educativas, identificamos 2 educadores – BR5 e AR2, definidos como nível avançado de reelaboração. Esse estágio contempla os educadores cujas objetivações já estão em fase avançada de modificação do núcleo figurativo da RS, mas que ainda apresentam – assim como constatado com todos os educadores, certa defasagem e dispersão informacional quanto ao uso crítico, consciente e necessário das TICs nas suas práticas educativas.

Retomando a exposição dos movimentos das RS proposto no Quadro 10, o terceiro movimento é definido como **Adesão integral**, e se refere ao processo de adoção dos novos elementos comunicacionais e informacionais em rede, sem dialogar com o contexto educativo e suas intencionalidades formativas, abandonando as práticas desenvolvidas até então, ou seja, alterando as ancoragens associadas ao contexto formativo. Durante o processo de análise da presente pesquisa, não observamos educadores que apresentassem esse movimento de adesão integral do estranho, anulando o que lhe é familiar. Uma possibilidade aventada diz respeito à forte ancoragem das suas RS às práticas educativas, fundamentadas nos princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo.

Por fim, concluímos que os achados da presente pesquisa se alinham teoricamente com as proposições da teoria das RSM. Nessa direção, Antunes-Rocha (2018, p. 33) apresentam uma análise sobre os estudos já desenvolvidos no contexto do GERES, cujos pontos convergentes se apresentam:

- a) O movimento das representações sociais não é linear, isto é, há uma tessitura em termos de possibilidades de convivência de diferentes formas de pensar, sentir e agir sobre um objeto, como também se observa situações em que os sujeitos ampliam e reelaboram seus saberes
- b) O acesso a novos conhecimentos tem se mostrado como elementos estruturantes do movimento e também da mudança nas representações sociais.
- c) A dimensão afetiva é acionada com intensidade nos contatos iniciais com o objeto/contexto gerador de mudanças, mas situações de medo, insegurança e resistência só permanecem quando os sujeitos não acessam novas formas de conhecimento e de reflexão sobre a situação que estão vivenciando.

- d) O objeto/contexto gerador assume dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais em uma perspectiva histórica e territorializada. Geralmente são vivenciadas com maior intensidade por um grupo social, mas são tecidos no conjunto social como um todo.

Nessa direção dos achados conclusivos, citamos ainda o trabalho desenvolvido por Gomes (2018) dentro do contexto do GERES, e que investigou as RS de Escrita de graduandos de Licenciatura em Educação do Campo – Curso Linguagens e Códigos, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, a partir da perspectiva das RSM, cujas falas finais se destacam:

[...] há que se observar que os processos de politização vividos pelos entrevistados, demonstram que os movimentos se tornam mais radicais, mais visíveis, quanto maior o nível de politização demonstrado. Quanto mais os sujeitos apresentam clareza em relação aos princípios, diretrizes da educação do campo, quanto mais são participantes ativos de movimentos sociais, mais eles se encaminham para movimentos de rupturas com concepções mais tradicionais de escrita e mais se aproximam de RS de escrita mais contemporâneas, abrindo o leque de possibilidades de se pensar práticas, usos e funções para as escritas. Também alcançam uma postura mais dialógica e iniciam processos de entendimento das RS de si, de escrita e do próprio movimento social. Além disso, encontram-se mais próximos de posturas menos radicais, mostrando-se mais aptos e capazes ao diálogo (GOMES, 2018, p. 272).

Em consonância com o trabalho de Gomes (2018), compartilhamos da mesma compreensão ao analisarmos os elementos geradores de pressão à inferência junto aos educadores do Brasil. Nesses, o contexto educativo da EFA exerceu uma pressão com direção e velocidade bem definidas: em direção a uma apropriação crítica fundamentada nos princípios de luta por um modelo de Educação do Campo articulado a um projeto de sociedade numa perspectiva emancipadora; e na velocidade que possa garantir um nível de apropriação que permita a disputa pela racionalização<sup>89</sup> democrática da tecnologia, a partir de uma matriz crítica de leitura gramsciana e territorializante.

---

<sup>89</sup> Cf. página 45.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, buscamos analisar as movimentações das formas de pensar, sentir e agir dos educadores das EFAs do Bley/Brasil e La Sarita/Argentina sobre o uso das Tecnologias nas suas práticas educativas – práticas que estão inseridas em contextos educativos geradores de mudanças. Tais contextos, em alguma medida, possuem elementos que exercem pressão para a inferência de objetos ou situações incontornáveis, cuja presença não pode ser negada e que se exige um posicionamento imediato por parte dos indivíduos. Nessa direção, buscamos compreender como que os avanços tecnológicos e a difusão no acesso e uso das TICs nos diversos contextos campestres tensionam os campos representacionais desses educadores, quanto à apropriação de tais avanços em suas práticas educativas.

Para tanto, realizamos no capítulo 1, um estudo sobre as TICs, a fim de compreender como têm sido a evolução das dimensões comunicacionais e informacionais das tecnologias. Nesse sentido, foi possível constatar que os avanços tecnológicos das últimas décadas foram responsáveis por significativas alterações nas formas e meios de comunicação, e produção de informações. Em se tratando do contexto educacional, foram analisadas brevemente as principais políticas públicas relacionadas com a promoção das TICs no contexto latino-americano, e ainda, foi discutido o uso de indicadores relacionados ao uso das TICs e a cultura digital na escola, a fim de fundamentarmos as análises desenvolvidas. Ademais, em se tratando da compreensão do objeto de pesquisa e a sua relação com o contexto pesquisado, buscamos na filosofia da tecnologia, a partir da Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg, um referencial filosófico que contribuísse no entendimento das formas de como as TICs estão sendo apropriadas pelos educadores das EFAs.

Seguindo a preparação para a análise do movimento das RS, no capítulo 2 buscamos avançar no entendimento sobre a formação em Alternância das EFAs e o paradigma da Educação do Campo – elementos constitutivos dos contextos da pesquisa. Por se tratar de contextos educativos geradores de mudanças, foi necessário desenvolver a compreensão dos conceitos e princípios que articulam a construção das práticas educativas das EFAs, a fim de apreender nas análises realizadas no presente estudo, os elementos que exercem a pressão à inferência do objeto das RS.

Ainda em relação aos contextos da pesquisa, por se tratar de um estudo que envolve contextos de EFAs de dois países, a etapa de análise levou em consideração as especificidades dos contextos políticos, econômicos e sociais, além de reconhecer os percursos históricos distintos nos processos de expansão e desenvolvimento das Escolas Famílias Agrícolas em cada país.

Portanto, para que fosse possível a realização da análise utilizando o contexto das duas EFAs, nos fundamentamos na discussão sobre os estudos das RS de objetos complexos<sup>90</sup> presentes em mais de um contexto, desenvolvido em Jodelet (2017, p. 69). Nessa questão, a autora compreende que apesar dos objetos da RS estarem em mundos sociais diferentes, em função da globalização e da aceleração do tempo, esses não são estranhos uns aos outros, mas sim, contemporâneos e comparáveis. Para esse tipo de análise, Jodelet a descreve como sendo a “comunhão e a confrontação de experiências sobre objetos comuns em contextos diferentes”, e realiza a seguinte análise:

A abordagem das representações sociais permite responder a esse desafio. Ela permite que se instaurem, entre diferentes áreas geográficas e culturais de investigação, um diálogo e um intercâmbio não competitivos e não conflitantes. Esses visam a construir uma perspectiva comum de abordagem da realidade social e dos fenômenos que nela se desenvolvem, e contribuir para sua comparação para avançar no sentido de uma verdadeira compreensão que permite visualizar, ao lado das condições sociais e econômicas, as dimensões culturais e históricas (JODELET, 2017, p. 69).

Quanto à busca pela compreensão das dimensões sociais, econômicas e culturais dentro da análise das RS, esses são elementos de interesse dentro da pesquisa das RSM, conforme descrito em Antunes-Rocha (2018, p. 32-33):

[...] tendo em vista que é necessário articular os desafios colocados pela inserção econômica, política, social e cultura dos sujeitos. Isso porque a mudança parece associada aos diversos aspectos, notadamente aqueles relacionados aos limites da experiência cotidiana do sujeito.

A partir de tais fundamentações, realizamos a análise do movimento das representações sociais. Tal escolha teórica-metodológica se fundamenta pelo fato de que a presente pesquisa busca a compreensão de como ocorre a relação de percepção cognitiva dos indivíduos – numa perspectiva espaço-temporal, frente a situações novas ou desafiadoras, e, como que tais situações se relacionam com o

---

<sup>90</sup> Assim como Jodelet descreve o corpo humano como sendo um objeto complexo, entendemos que as Tecnologias de Informação e Comunicação apresentam diversos elementos e dimensões de análises, podendo ser classificado também como um objeto complexo.

contexto, ou seja, buscando a compreensão da movimentação e das forças envolvidas nesse processo.

Portanto, o processo de análise das RSM se orientou pela busca da dimensão do elemento estranho que está gerando a necessidade de alteração nas RS dos educadores das EFAs do Bley e de La Sarita sobre o uso das TICs em suas práticas educativas, e, a partir dos achados, buscou-se identificar quais os conteúdos presentes nesse processo de movimentação das representações sociais.

Metodologicamente, foi utilizada a análise de conteúdo a partir da reconstrução das narrativas dos participantes, a fim de observar como que as narrativas dos educadores foram marcadas por momentos que os desafiaram a lidar e se posicionar frente a elementos novos ou estranhos à sua compreensão. Durante a análise da relação entre o educador e as TICs, de maneira a identificar suas representações e os movimentos dessas, foram utilizados os indicadores do “Marco Metodológico para a Medição do Acesso e Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação”, como elementos de análise temporal dentro da narrativa do participante, no que diz respeito ao seu relacionamento com o uso das TICs nas práticas educativas.

Nessa direção, ao nos referenciar aos análises das narrativas reconstruídas nas seções 4.6 e 4.7, observamos a preocupação dos educadores na construção de orientações quanto à análise crítica das fontes de dados e sobre os conteúdos a serem produzidos e compartilhados no ciberespaço, assim como na necessidade de “dominar<sup>91</sup>” as tecnologias mais recentes, a fim de garantir o fortalecimento da disputa pelo controle da hegemonia – a partir de uma leitura gramsciana da realidade.

Ao analisarmos as narrativas dos indivíduos inseridos em um contexto educativo gerador de mudanças nas formas de pensar, sentir e agir, tornou-se recorrente a percepção de unidades temáticas dentro das narrativas, que relacionaram de alguma forma, a movimentação das representações sociais desses educadores com elementos do contexto educativo. Para tanto, partindo dos 4 pilares de sustentação de uma EFA, buscou-se observar como cada uma dessas dimensões se dinamizam com o processo de movimentação das representações sociais dos educadores. Em termos teóricos, as discussões dessa categoria se fundamentam em Begnami (2019), que contribui também para a análise da articulação entre tempos e

---

<sup>91</sup> Conforme narrativa de BR1.

espaços formativos da Pedagogia da Alternância a partir da perspectiva da territorialidade. Tal referencial permitiu observar as TICs como mais uma dimensão tempo/espaço nessa relação formativa.

A partir desse movimento analítico, foi possível capturar os elementos de tensão para modificação de suas RS existentes sobre o uso das TICs nas práticas educativas. Tendo por base a dimensão da temporalidade, e os conceitos de cultura digital, buscou-se observar ainda, a articulação do objeto na sua dimensão filosófica, a partir da Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg. Essa articulação ampliou a perspectiva de análise sobre a complexa e dinâmica relação entre ciência, tecnologia e sociedade a partir, fundamentalmente, dos conceitos de democratização dos sistemas técnicos e racionalização democrática.

Quanto aos contextos formativos mobilizadores de mudanças nas RS, observou-se que a intencionalidade formativa da EFA impacta diretamente na questão da pressão para a mudança das representações sociais dos educadores, quanto às práticas e a aceitação de elementos novos ou desafiadores. Nesse tema, constatamos que a intencionalidade formativa compõe grande parte do conteúdo das ancoragens dos educadores dentro do processo de movimentação das suas representações sociais sobre o uso pedagógico das Tecnologias.

Quando se encontram frente à novos elementos, que no caso do presente estudo, são os novos elementos informacionais e comunicacionais em rede, observamos que ocorre em um primeiro momento, uma reflexão quanto ao uso e apropriação contextualizada à matriz formativa. Ou seja, o contexto formativo pressiona os educadores, que desenvolvem as suas práticas na direção de uma formação humana, libertadora e emancipatória, a se posicionarem frente aos novos elementos comunicacionais e informacionais – que já se fazem presentes nos diversos territórios educativos camponeses. E, ao se integrarem aos princípios da Educação do Campo, tais posicionamentos seguem orientações ancoradas nos princípios, tanto da P.A., quanto da Educação do Campo.

Já em se tratando do campo informacional sobre o objeto da representação, observamos nas análises, a ocorrência de uma defasagem por subtração quanto ao uso de todas as dimensões das TICs nas práticas educativas. Tanto no contexto brasileiro como no argentino, foi observado que tal subtração ocorre em função da necessidade de formação docente para o reconhecimento e pleno uso de todas as dimensões e recursos das TICs.

Portanto, ao analisarmos as representações sociais a partir da perspectiva teórica das RSM, observamos que os educadores se encontram em um processo de reelaboração das suas representações sociais, de maneira a incorporarem de alguma forma, os elementos ligados à sociedade em rede – representados pela comunicação dinâmica proveniente da internet e redes sociais. Com base em tais considerações, realizamos o apontamento na direção de que se faz necessário o desenvolvimento de estratégias de formação de educadores que contemplem a alfabetização e o letramento tecnológico (RIBEIRO e COSCARELLI, 2017; SAMPAIO e LEITE, 2013; KENSKI, 2012; BONILLA e PRETTO, 2011). Tais estratégias formativas devem visar o fortalecimento do processo de reelaboração de tais RS, a fim de incorporarem uma visão crítica quanto ao uso contextualizado das TICs nos diversos espaços formativos do território camponês (FEENBERG, 1991).

Nessa direção, buscamos ainda com a referência à TCT de Andrew Feenberg, construir um referencial filosófico que ofereça elementos de sustentação para futuras proposições de estratégias formativas de educadores do campo<sup>92</sup>, permitindo a elaboração de um pensamento crítico relacionado ao uso pedagógico das tecnologias, e permitindo avançar na discussão sobre o fortalecimento da ciberterritorialidade campesina.

Tais apontamentos se convergem na direção do fortalecimento de estratégias de manutenção e reafirmação das territorialidades campesinas dentro desse novo território digital. Com isso, fundamentamos a afirmativa sobre a existência de uma Ciberterritorialidade da Educação do Campo, que, ao mesmo tempo em que se nota a sua existência, torna-se necessária a proposição de ações no sentido de garantir a sua manutenção e fortalecimento, assim como, maiores aprofundamentos em pesquisas futuras.

Por fim, a partir do estudo das representações sociais dos educadores das EFAs do Bley e La Sarita sobre o uso pedagógico das Tecnologias, avançamos na discussão de como a Educação do Campo pode expandir as suas estratégias formativas em diálogo com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação, reafirmando assim as suas territorialidades, e caminhando na direção da consolidação de uma ciberterritorialidade pautada nos princípios da Educação do Campo. Em

---

<sup>92</sup> Em se tratando de formação de educadores e filosofia da tecnologia, encontramos algumas reflexões iniciais e desafios sobre o tema em Barbosa (2013). Nesse trabalho, a autora discute sobre a filosofia da tecnologia e a formação de professores da educação profissional.

termos teóricos, a presente tese contribui com a Teoria das Representações Sociais em Movimento, a partir da elaboração de um estudo que envolveu a análise de experiências sobre objetos comuns em distintos contextos educativos geradores de mudança.

## REFERÊNCIAS

AFFONSO, E. P.; HASHIMOTO, C. T.; SANT'ANA, R. C. G. Uso de tecnologia de la información en la agricultura familiar: Planilla para gestión de insumos. **Biblios: Journal of Librarianship and Information Science**, n. 60, p. 45-54, 2015.

ALLOATTI, Oscar. **Agrosendas**. Eduvim, 2011

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da graça moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 1, 2011.

ALVES, Vanessa Santos; SILVA, Bruna Fernandes da; SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. A Alfabetização em Contextos Digitais: Dificuldades, Avanços e Desafios. **Anais. VIII Fórum Internacional de Pedagogia**. Universidade Federal do Maranhão, v. 1, 2016

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usando conjuntos de representações sociais na análise de trajetórias. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 79-92, 2017.

AMORIM-SILVA, Karol. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Belo Horizonte, 2016.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações sociais de professores sobre alunos no contexto da luta pela terra**. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social), Belo Horizonte, 2004.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO: Desafios e possibilidades na elaboração de um conceito. In: RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações Sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança**. Editora Appris, 2018. p. 15-35.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Almeida. (Orgs.). **Territórios educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidades e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; PERNAMBUCO, Marta M.C.; PAIVA, Irene Alves; RÊGO, Maria Carmem F.D. Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidade em construção. In: MOLINA, Mônica S. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Ministério da Educação, p. 65-73, 2010a.

ANTUNES-ROCHA, M.I.; AMORIM-SILVA, K.O.; BENFICA, W. A. ; CARVALHO, C.A.S; RIBEIRO, L. P.; . Representações Sociais em Movimento: Desafios para elaborar o Estranho em Familiar. In: **XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & a 37th Annual Conference of the International School Psychology Association**, 2015, São Paulo. XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & a 37th Annual Conference of the International School Psychology Association. São Paulo. p. 826-841. 2015

APEFA – Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola. **Otra Escuela en América Latina**: Plan de Formación de las Escuelas de la Familia Agrícola de Argentina, 2 ed., Buenos Aires, 2001.

ARAÚJO, Alexandre Fraga. **O uso de tecnologias de informação e comunicação no contexto das escolas que utilizam a pedagogia da alternância em Barra de São Francisco – ES**. Especialização em Pedagogia da Alternância – Instituto Federal do Espírito Santo, Barra de São Francisco, 2016.

ARAÚJO, Alexandre Fraga; SOUZA, Euridiana Silva. **Práticas de tutoria dialética e emancipatória, utilizando a ferramenta 'fórum', em um curso de licenciatura em informática**. In: XI Seminario Internacional de La Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, Cidade do México, p. 1-21, 2016.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 127-147, 2002.

BACALINI, Gerardo; FERRARIS, Susana. Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa CEPT. Burin, D y Heras, A.(comp.): **Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización**. Ediciones Ciccus-La Crujía, Buenos Aires, 2001.

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Rev. Científica Eletrônica UNISEB, Ribeirão Preto**, v. 1, n. 2, p. 16-25, 2013.

BARBOSA, Leila Cristina Aoyama. A filosofia da tecnologia e a formação de professores da educação profissional: algumas reflexões. **REVISTA EIXO**, v. 2, n. 2, p. 66-78, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições, v. 70, 2010.

BARRETO, Raquel Goulart *et al.* **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BARSKY, Osvaldo; GELMAN, Jorge. **Historia Del Agro Argentino - Desde la Conquista Hasta Comienzos Del Siglo XXI**. Buenos Aires – Argentina, Ed. Sudamericana, 2009.

BASTOS, Maria Inês. **O desenvolvimento de competências em “TIC para a educação” na formação de docentes na América Latina**. Brasília: MEC, 2010.

BATALHA, Mário Otávio; BUAINAIN, Antônio Márcio; SOUZA FILHO, HM de. Tecnologia de gestão e agricultura familiar. (In) BATALHA, M. O e FILHO, HM de S (org). **Gestão Integrada da Agricultura Familiar**. São Carlos. EdUFSCar, 2005.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia & Université François Rabelais de Tours: Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation. 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância**. 2019. 402f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry. Pedagogia da alternância e sustentabilidade. **Orizona: UNEFAB**, 2013.

BEGNAMI, João Batista; HILLESHEIM, Luis Pedro; DE BURGHGRAVE, Thierry. Os centros familiares de formação em alternância-CEFFAS. **VIII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares-Pedagogias Alternativas**, v. 8, p. 9-11, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

BELUSSO, A., PONTAROLO, E. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. **VIII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 2017.

BENFICA, Welessandra Aparecida. **A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das representações sociais**. 2017. 224f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BERNARDES, J. C. *et al.* O uso das tecnologias de informação e comunicação na agricultura familiar: um caminho para a sustentabilidade. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 11, n. 9, p. 113-127, 2015.

BICALHO, M. G. P.; MORAIS, Rossana C. R. Ciberespaço e Território: construção de uma discussão interdisciplinar. Florianópolis: **Revista PerCursos**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2016, p. 05-23.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. EDUFBA, 2011.

BONILLA, Maria Helena. Inclusão Digital e Formação de Professores. **Revista de Educação** (Departamento de Educação da FCUL), vol XI, nº1, 2002, p. 43-50.

BRASIL, Constituição Federal. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.**, 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº01/2006.** Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Brasília: CNE, CEB, 2006.

CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia.** 2013. 563 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local.** 2002. 237 p. Dissertação (Mestrado em Administração Rural) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2002.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRaMuTeQ:** Tutorial para uso do software de análise textual IRaMuTeQ. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição- LACCOS, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo:** um estudo na perspectiva das representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Representações Sociais das Práticas artísticas na atuação de professores do Campo.** 2017. 328 p. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva.; GOMES-BARROSO, Elizabeth Moreira ; RIBEIRO, Luiz Paulo. ; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel . **O estudo das representações sociais em contextos em movimento: experiências teórico-metodológicas do Grupo de Estudos em Representações Sociais da FaE-UFMG.** In: I Simpósio Internacional de Educação, Representações Sociais e Subjetividade, 2016, Salvador. Anais do I Simpósio Internacional de Educação, Representações Sociais e Subjetividade. Salvador: Editora UNEB, v. 1. p. 53-65. 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum**, v. 36, n. 1, p. 129-141, 2014.

CASTELLS, Manuel *et al.* **Novas Perspectivas Críticas em Educação.** Trad. Juan Acuña. Artes Médicas: Porto Alegre, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura, a sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Zahar, 2017.

CASTRO, Wanessa de. **Formação de educadores do campo e tecnologias digitais: relações e desafios na licenciatura em educação do campo da UnB**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CGI.br – Comitê Gestor da Internet do Brasil; UIS – Unesco Institute for Statistics. **Marco Referencial Metodológico para a Medição do Acesso e Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação**. 2016. Disponível em: <http://cetic.br/publicacao/marco-referencial-metodologicopara-a-medicao-do-acesso-e-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-tic-na-educacao/>

CGI.br – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2014**. São Paulo: CGI.br, 2014.

CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros: TIC Domicílios 2016**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017a.

CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2016**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017b.

CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros: TIC Domicílios 2017**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018a.

CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2017**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018b.

ALMEIDA, Angélica Patrícia; HENRIQUES, Márcio Simeone. Apropriação do facebook por agricultoras que constroem a agroecologia e os feminismos em diferentes contextos socioambientais brasileiros. In.: **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros: TIC Domicílios 2018**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, p. 59-66, 2019.

CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros: TIC Domicílios 2018**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019a.

CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2018**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019b.

CGI.br – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2014**. São Paulo: CGI.br, 2015. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-dastechnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros/>>

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 303-312, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Autêntica, 2017.

COLL, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2010). A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: C. Coll & C. Monereo (Eds.), **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação** (pp. 66-93). (N. Freitas, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como um problema filosófico: três enfoques. **SCIENTIAE Studia**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, out./dez. 2004.

DAGNINO, Renato; BRANDÃO, F. C.; NOVAES, H. T. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, p. 65-81, 2004.

DINIZ-MENEZES, Luciane de Souza. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2013, 89p. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K.M. (Org.). **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.141-165.

DUFFAURE, André; ROBERT, Jean. *Une méthode active d'apprentissage agricole : les cahiers de l'exploitation familiale*. In: **Revue de géographie de Lyon**, vol. 31, n°3, p. 263, 1956.

ECHEVERRÍA, J. **La revolución tecnocientífica**. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España. 2003.

FARR, Robert. Attitudes, social representations and social attitudes. **Papers on social representations**, v. 3, n. 1, p. 30-33, 1994.

FEENBERG, A. **Transforming technology: a critical theory revisited**. New York; Oxford University Press. 218p. 2002.

FEENBERG, Andrew. **Critical theory of technology**. New York: Oxford University Press, 235 p, 1991.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia. in. NEDER, Ricardo T. (org) **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010.

FEENBERG, Andrew. **Questioning Technology**. 3. ed. London and New York: Routledge – Taylor & Francis Group, 243 p, 2001.

FERKISS, Victor C. **O homem tecnológico: mito e realidade**. Zahar Editores, 1972.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Campo –Políticas Públicas –Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 39-66.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. São Paulo: Revista NERA, 2005, Ano 8, nº 6, p. 24-34.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p. 197-215, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, p. 53-91, 2004.

FERREIRA, Márcio. **Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UnB**. 2014. viii, 296 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In.: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.173-186.

FORNI, Floreal; Guillermo NEIMAN; Laura ROLDÁN; José Pablo SABATINO; Gerardo BACALINI. 1998. **Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural**. Buenos Aires: CICCUS, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro. 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania, tecnologia e trabalho: desafios de uma escola renovada. **Tecnologia educacional**, v. 21, n. 107, p. 4-10, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FROMM, Erich. **A Revolução da Esperança**. Por uma Tecnologia Humanizada. 5ª edição. 1984.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos EFA no mundo. Belo Horizonte: O lutador/AIDEFA, 2010.

GILLY, Michel. **Maître-élève: rôles institutionnels et représentations**. FeniXX, 1980.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância das EFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFER, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Elizabeth Moreira. **Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em Movimento**. 2018. 293 p. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - Os Intelectuais**. O Princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 334 p. v. 2, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. Tradução de C. N. Coutinho. 3ª edição, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

GUEDES, Taís Morais. **As redes sociais - Facebook e Twitter - e suas influências nos movimentos sociais**. 2013. 159 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ICAM, Equipo de Capacitación de I.CA.M.9204, "Centro Formación de Monitores". Reconquista, Santa Fe, Argentina. 21 abr 2016. **Conferencia de Norma Caglieri en el XXXVI Seminario Nacional de APEFA**. Disponível em: <http://pedagogiadelaalternancia.blogspot.com/2016/04/conferencia-de-norma-caglieri-en-el.html>

ITURRI, J. **A apropriação de novas tecnologias de comunicação e informação no campo da saúde coletiva: Dois planos para a reflexão**. 2002. 135f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Instituto de Medicina Social, UERJ, 2002.

JODELET, Denise. (Org). **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Editora Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 20-31, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, v. 4, p. 90-113, Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

KAWAMURA, Lili Katsuco. **Novas tecnologias e educação**. Editores Ática, 1990.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da educação**. 8ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOHN, Karen; MORAES, Cláudia Herte. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. In: **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **“Por uma educação básica do campo”**: texto final. Brasília: UNB, 1999.

LAGO, Silvia; MAROTIAS, Ana. Los movimientos sociales en la era de internet. **Razón y palabra**, v. 11, n. 54, 2006.

LEMO, A. Ciberespaço e Tecnologias Móveis. Processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. In Médola, A. S.; Araújo, D; Bruno, F. (Orgs.), **Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007, p. 277-293

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

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

LORENZO, Camila. La pedagogía de alternancia y el capital social. Estudio de caso del CEPT N° 5 en Miranda, Rauch, provincia de Buenos Aires. **Miríada: Investigación en Ciencias Sociales**, v. 4, n. 8, p. pp. 125-144, 2013.

MAGDALENO, F. S. **A territorialidade da representação política: vínculos territoriais de compromisso dos deputados fluminenses**. São Paulo: Annablume, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARKOVA, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, Mar. 2017.

MAROIS, Thérèse. La pédagogie de l'alternance en maisons familiales rurales. **Éduquer**. 2003. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/187>>, acesso em 10 de janeiro de 2018.

MARTINS, Hermínio; GARCIA, José Luís; (Org.). **Dilemas da Civilização Tecnológica**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 377 p, 2003.

MARTINS-AUGUSTO, Katja Pryscilla. **As TICS na Educação do Campo: uma análise da situação do Estado do Rio de Janeiro**. 2014. 363p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, Karl. **O capital. V. I, tomo 1**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: Uma nova política da espacialidade**. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. 5ª ed – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MATTOS, Daniela Pedra. Os desafios da utilização das tecnologias na escola pública do campo. In: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Práticas artísticas do campo**. Autêntica, p. 265-279, 2017.

MATTOS, Luciane Maria Serrer de. **O plano de formação no contexto da pedagogia da alternância: articulações entre temas geradores e conteúdos do ensino médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado-PR**. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR, 2014.

MENEZES, Rachel Reis. **As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no Estado do Espírito Santo/Brasil**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MENEZES, Rachel Reis. **Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAS: análise de planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da educação do futuro do Morin**. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia & Université François Rabelais de Tours: Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8º Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLINA, Mônica C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. *Cultivando princípios, conceitos e prática*. In: **Revista Presença Pedagógica**, vol. 15, nº 88, Editora Dimensão, julho/agosto de 2009b, p. 31-36.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o prona e o procampo. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240051, 2019.

MOLINER, Pascal (Org.). **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: PressesUniversitaires de Grenoble, 2001.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian.. **Les représentations sociales: fondements théoriques et développements récents**. Grenoble: PUG, 2015.

MONASTA, Antônio. **Antônio Gramsci. Coleção Educadores MEC**, Tradução e organização Paulo Nosella, Recife PE: Editora Massangana. 2010.

MONEREO, C.; J. I. POZO. **O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências**. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 97- 117.

MORAES, P. M. **As representações sociais de funcionários sobre o risco em uma refinaria de petróleo**. São Paulo: UNITAU, 2007.223 p. Dissertação – Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

MORAN, José Manuel. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12.ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, F. M. *et al.* Estratégias e Políticas Públicas de Informação para inclusão de agricultores familiares na Sociedade da Informação. In: **Conferência sobre Tecnologia, Cultura e Memória - CTCM 2013**, 2014, Recife. Anais... Recife: LIBER/UFPE, v. 1, 2014.

MOREIRA, F. M.; SANT'ANA, R. C. G. Aspectos da disseminação no processo de recuperação de dados de programas governamentais: um estudo do PRONAF. In: **XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Ciência da Informação**. Anais... João Pessoa: UFPB, 2015.

MORIGI, Valdir José. PAVAN, Cleusa. Tecnologias de informação e comunicação: novas sociabilidades nas bibliotecas universitárias. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 117-125, jan./abril 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades**. 2014. 184 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades**. 2014. 184 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. spe2, p. 184-189. 2014.

MUZLERA, José; ARCE, Alejandra de. Dossier: El lugar de la familia en la producción agropecuaria argentina (1960-2008). **Mundo Agrario: Revista de estudios rurales**, v. 10, n. 19, 2009.

NATT, Elisângela Domingues Michelatto; CARRIERI, Alexandre de pádua. A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Análise de Conteúdo (AC): instrumentos que se complementam na pesquisa em Administração. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 29, n. 2, p. 66-89, 2014.

NEDER, Ricardo T. (org) **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória-ES, EDUFES**, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1977.

Novaes, Adelina de Oliveira. **Por uma análise psicossocial do curso de direito**. 2010. 248 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVA, Daniel Eduardo. **Pedagogía de alternancia: una alternativa educativa para el nivel medio (CEPT) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo**. 2016. Dissertação de Mestrado. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.

OLIVEIRA, MARIA MADALENA POLETO. **Novas tecnologias na educação escolar do campo: o discurso verbal-visual e mediações a partir do blog jovem ceier-ser jovem, ser agricultor sustentável em ação do centro estadual integrado de educação rural de Vila Pavão-ES**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Verônica Macário de; MARTINS, Maria de Fátima; VASCONCELOS, Ana CF. Entrevistas “Em Profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: Pistas teóricas e metodológicas. **Simpósio de administração da produção, logística e operações internacionais – SIMPOI**, v. 15, p. 1-12, 2012.

PARENTE, André. **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. Editora 34, 1993.

PESSOTTI, Alda Luzia. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. 1978. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, 1997.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? In: **Revista Iberoamericana de educación**, OEI, n.24, p. 63-90. 2000.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.43-57, Abr. 2006.

PRENSKY, Marc. H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. **Innovate: journal of online education**, v. 5, n. 3, p. 1, 2009.

PRETTO, Nelson. SILVEIRA, Sergio Amadeu da (org). **Além das Redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: Edufba, 2008.

PUIG-CALVO, P. **Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la investigación y de la formación en las instituciones**. Tese de Doutorado. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya. 2006.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Centros Familiares em Alternância. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999.

PUIG-CALVÓ, Pedro; GIMONET, Jean-Claude. *Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância*. (In) BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry De. (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona – GO: UNEFAB, 2013.

PURKHARDT, C. **Transforming social representations: A social psychology of common sense and science**. New York: Routledge, 1993.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *A construção da Educação do Campo no Brasil e a construção das Escolas do Campo*. **Revista NERA**, Ano 14, número 18, p. 37 – 46, janeiro/junho de 2011.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, P. **Visões de tecnologia e educação no ensino de ciências e saúde: uma análise das propostas de materiais didáticos informatizados**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde). 2006. 174f. Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, UFRJ, 2006

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Relatório de Residência Pós-Doutoral**. 2019. 43f. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência**. 2016. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. História, abordagens, métodos e perspectivas da Teoria das Representações Sociais. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 407-409, 2016.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações Sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança**. Editora Appris, 2018.

RIBEIRO, Luiz Paulo; CARVALHO, Cristiene Adriana; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Representações sociais em movimento: uma análise de duas pesquisas no âmbito da educação do campo da FaE-UFMG. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 343-366, 2017.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. 213f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2008.

ROGOFF, B. observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. in: wertsch, j.v.; j. v.; p, de rio.; alvarez, a. (eds.) **Sociocultural Studies of Mind**, Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1995. p. 139-164

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2013.

SANT'ANA, R. C. G.; BONINI, A. Análise de dados sobre produção de leite: uma perspectiva da Ciência da Informação. **Informação & Tecnologia**, v. 1, n. 1, 2014.

SANTOS, Anderson de Souza. **Letramento digital e a prática de alunos do lecampo em sala de aula: estudo sobre possíveis repercussões do ensino de informática básica na educação do campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. Ed. Univ. Paulista, Brasiliense, 1995.

SILVA, Gildemarks Costa. Conceito de Ambivalência da Tecnologia e a Educação. In: III ENCONTRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 2006, Recife/Pe. **Anais do III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste**, v. 1. p. 1-21, 2006.

SILVA, Gildemarks Costa. A tecnologia como problema para uma teoria crítica da educação. **Pro-posições**, v. 18, n. 1, p. 115-133, 2007.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?**. Editora UFV, Universidade Federal de Viçosa, 2003.

SOUZA, Natalina Pereira de. **A pedagogia da alternância na EaD mediada pelas TIC: uma complementaridade libertadora para a educação do campo?**. 2011. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2011

STOFFEL, Jaime Antonio; COLOGNESE, silvio antonio; DA SILVA, roselaine navarro barrinha. A sustentabilidade na agricultura familiar e as formas de organização produtivas em contextos locais. **Tempo da Ciência**, v. 21, n. 42, p. 53-67, 2014.

TAFANI, Éric; BELLON, Sébastien. Études expérimentales de la dynamique des représentations sociales. In.: ABRIC, J.C.. **Méthodes d'étude des représentations sociales**, Toulouse. ERES, Horscollection, 2005, p. 255-277. Disponível em: [www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-255.htm](http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-255.htm).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. *et al.* Las TIC: del aula a la agenda política. **Buenos Aires: IPE-UNESCO-UNICEF**, 2008.

TEJERA, Marta Helena Dornelles. **Ciberdemocracia e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: práticas comunicacionais no terreno da esfera pública virtual**. 2012. 230f. Tese (Doutorado em Práticas Profissionais e Processos Sociopolíticos nas Mídias e na Comunicação da Organizações) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

TELAU, Roberto. **Ensinar - incentivar - mediar : dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores das EFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Ribaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. **Resolução Nº 3 de 18 de março de 2013**. Dá nova redação à Resolução 02/2012 que define normas para o funcionamento do Doutorado Latino-americano. Belo Horizonte, 2013.

UNESCO. **TIC Educação e desenvolvimento social na América Latina e o Caribe**. Montevideo: Unesco, 2017.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1999.

Viaud, J. (1999). Principes organisateurs et représentations sociales de l'économie: genèse et dynamique. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, v. 12, n. 2, p. 79-105.

VIEIRA, S. C.; BERNARDO, C. H. C.; SANT'ANA, R. C. G. A relevância da comunicação rural na difusão de informações para a agricultura familiar: um estudo de caso do "CODAF". **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 11, n. 2, p. 168-183, 2015.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 71-77, 2000.

ZAMBERLAN, Sérgio. **O lugar da família na vida institucional da escola família: participação e relação do poder**. 182 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia & Université François Rabelais de Tours: Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation. 2004.

ZANONI, Angelo de Sousa. **Monopolização e r-existências: a educação do campo na territorialidade camponesa no Noroeste do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

### CUESTIONARIO SEMIESTRUTURADO

**Investigación:** Representaciones Sociales en Movimiento de los educadores de los CEFFAs del Estado de Espírito Santo / Brasil y Santa Fe / Argentina sobre las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs).

**Investigador:** Prof. Alexandre Fraga de Araújo

**Investigador Responsable:** Prof. Dr. Maria Isabel Antunes-Rocha

**Estimado Educador (a),**

Este cuestionario es parte de la recolección de datos de una investigación doctoral del programa de doctorado latinoamericano en educación: Políticas públicas y formación docente, de la Universidad Federal de Minas Gerais - Brasil. El objetivo del estudio es analizar las representaciones sociales de los educadores de los CEFFAs del Estado de Espírito Santo - Brasil y Santa Fe - Argentina sobre las TIC, teniendo el presente instrumento de recolección de datos (cuestionario semiestructurado) la finalidad de elaborar un entendimiento inicial sobre el contexto y los sujetos investigados. Su participación es muy importante para la consecución de la investigación, pero ella será voluntaria y, si lo desea, podrá omitirse de este estudio, sin cargo ni bonificación. A pesar de la identificación inicial del cuestionario, tendremos el cuidado de que usted no sea reconocido en este estudio, sea en la divulgación de su nombre o sus datos.

**Agradecemos por su colaboración.**

**Maria Isabel Antunes-Rocha y Alexandre Fraga de Araújo.**

#### I - IDENTIFICACIÓN

<b>Nombre:</b>	
<b>Fecha de nacimiento:</b>	<b>Sexo</b> ( ) Varón    ( ) Mujer
<b>E-mail:</b>	
<b>Teléfono:</b>	
<b>Lugar de residencia:</b>	( ) Región rural      ( ) Región urbana
<b>¿Cuánto tiempo trabaja en esta EFA?</b>	
<b>¿En qué área de conocimiento y / o disciplina (s) usted enseña?</b>	
<b>¿Trabaja con qué niveles de enseñanza y o series?</b>	
<b>¿Participa o ha participado en algún movimiento social, sindical u organización social? En caso afirmativo, ¿cuál (s)?</b>	
<b>¿Durante el análisis de los datos y escritura de la tesis, desea ser identificado con algún nombre específico?</b>	
( ) Yo autorizo el uso de mi nombre para ser identificados.	
( ) Me gustaría a ser identificado por el siguiente nombre: _____	
( ) Autorizo al investigador a elegir un nombre o un identificador (A, B, C ...).	

**II - FORMACIÓN****Datos referentes a su formación de nivel superior:**

( ) Licenciatura ( ) Profesorado ( ) Tecnicaturas ( ) Otros

Nombre del curso (s):

**Datos referentes a su formación en cursos de postgrado:**

( ) Especialización ( ) Maestría ( ) Maestro ( ) Doctorados

Nombre del curso (s):

**¿Ha realizado alguna formación que haya discutido el uso de las tecnologías en las prácticas pedagógicas?** ( ) Sí  
( ) No

**III - TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN - TIC****Entre las opciones siguientes, cuál (es) usted clasifica como TIC en la actualidad**

( ) Televisor ( ) Computadora ( ) Radio  
( ) Internet ( ) Jornal impreso ( ) Smartphones  
( ) Libros ( ) Redes Sociales ( ) GPS

Si lo considera necesario, introduzca otros elementos:

**¿En su cotidiano, hace acceso a internet?** ( ) Sí ( ) No

**¿Si es así, a partir de qué equipo hace el mayor tiempo de uso?** ( ) Computadora ( ) Celular ( ) Otro: \_\_\_\_\_

**¿Utiliza redes sociales? ¿Cuál (s)?**

( ) Facebook ( ) Instagram ( ) Twitter  
( ) WhatsApp ( ) Otros: ( ) No utilizo

**Como usuario de las redes sociales, elija la opción que mejor se define en la mayor parte del tiempo de uso:**

- Hago lectura/seguimiento de los mensajes de mis contactos.
- Hago la lectura / acompañamiento e interacciono través de "likes" o breves comentarios.
- Además del acompañamiento y pequeñas interacciones en los mensajes de mis contactos, comparto mensajes que me parece interesante.
- Yo hago nuevos mensajes, comparto e interactúo con mis contactos.
- Tengo registro, pero rara vez hago el acceso

**En su cotidiano, elija la principal fuente de acceso a información general (elija un máximo de 2 opciones)**

( ) Jornal impreso ( ) Televisor ( ) Portales de noticias online  
( ) Radio ( ) Redes sociales ( ) Aplicaciones de comunicación

**Para comunicarse, ¿cuál es el principal medio utilizado? (elegir un máximo de 2 opciones)**

- Personalmente             Teléfono             Aplicaciones de comunicación  
 Carta             E-mail             Otros: \_\_\_\_\_

**Elija las opciones que describe cómo usted utiliza la computadora y / o Internet en sus actividades pedagógicas:**

- Elaboración de ejercicios y / o pruebas.  
 Búsqueda de contenido / imágenes / vídeos para trabajar en el aula.  
 Durante la planificación de las actividades didácticas.  
 Producción y / o exposición de materiales didácticos en momentos de estudios  
 No uso ordenador y / o internet para planificar clases o actividades didácticas.  
 Otro: \_\_\_\_\_

**¿Quieres participar en una entrevista para hablar sobre la presencia de las TIC en el contexto de los CEFFAs?**

- Sí  
 No

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 96) orientam que a entrevista seja organizada em quatro fases: fase de exploração de campo e formulação do tópico para narração, narração central, fase de perguntas que esclareçam questões anunciadas e fala conclusiva

**Fala Inicial:** Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

**Narração central:** Vamos conversar sobre a questão das tecnologias de informação e comunicação dentro das suas práticas educativas. Como você tem observado essa questão ao longo da sua trajetória de vida, desde o período em que era estudante, passando pelo seu início na docência aqui na escola, e, se essa questão tem gerado algum desafio no seu cotidiano enquanto educador.

**Fase de perguntas:** Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário, pedir mais detalhes sobre algum assunto que não foi devidamente detalhado. Possíveis eixos a serem aprofundados:

- Análise a partir do ponto de vista do educador desde a sua formação até o presente momento, sobre o uso das tecnologias como fonte de informação e comunicação, solicitando projeções futuras no contexto das suas práticas educativas.

**Fala conclusiva:** Ao final da entrevista, perguntar se o entrevistado deseja acrescentar, ajustar ou retirar algum elemento do seu discurso.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(obs. Texto traduzido para espanhol para aplicação na Argentina)

**Aos Educadores(as) que trabalham nas Escolas Famílias Agrícolas do Estado do Espírito Santo, mantidas pelo MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.**

**A los Educadores (as) que trabajan en las Escuelas Familias Agrícolas de la provincia de Santa Fé - Argentina.**

Prezados/as Educador

Eu, Alexandre Fraga de Araújo, estudante do Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, gostaria de convidá-lo/a participar da pesquisa de Doutorado com o título: **Representações Sociais em Movimento dos Educadores dos CEFFAs do Espírito Santo/Brasil e Santa Fé/Argentina sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)**, sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Antunes-Rocha.

A pesquisa busca entender e analisar quais são as elaborações sociais sobre as formas de pensar, sentir e agir dos educadores dos CEFFAs sobre o uso das TICs dentro do contexto da prática de alternância, verificando ainda, quais são as pressões exercidas pelo crescente uso de tais tecnologias no contexto campestre. Para tanto, serão realizadas coletas de dados por meio da aplicação de questionários, realização entrevistas gravadas e anotações em caderno de campo.

A relevância deste trabalho está no entendimento das fragilidades e potencialidades do uso das TICs nas práticas educativas da alternância, a partir da perspectiva das representações sociais. No que tange à expansão da Pedagogia da Alternância pelos CEFFAs na América Latina, a elaboração de um estudo que aproxima a realidade dos países pioneiros neste processo há quase meio século trará grandes contribuições em termos de práticas pedagógicas e demais experiências da profissão docente no cenário da educação Latino-Americana.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à sua saúde e bem-estar, porém o pesquisador estará atento e disposto a diminuir ao máximo estes riscos e desconfortos. Entendemos que o principal risco envolvido na pesquisa será na divulgação indevida da identidade da escola e educador, e nesse caso, nos propomos a realizar todos os esforços possíveis para preservá-los. Os resultados da pesquisa serão comunicados utilizando nomes fictícios, garantindo a preservação da sua identidade. Todos os dados obtidos serão arquivados na sala do professor orientador desta pesquisa, Doutora Maria Isabel Antunes-Rocha, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil, por um período de cinco anos sob responsabilidade do pesquisador. Esses registros farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas do grupo do qual os pesquisadores fazem parte.

A sua participação nesta pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos. Os gastos previstos serão custeados pelo pesquisador principal que também assume os riscos e

danos que porventura vierem a acontecer com os equipamentos e incidentes com os educadores(as) em sua companhia durante o processo. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Quanto aos benefícios da sua participação, entendemos que no momento do preenchimento do questionário semiestruturado e da entrevista narrativa, forneceremos condições propícias para que reflita sobre as suas práticas educativas inseridas no contexto do uso das TICs. Além disso, as análises da pesquisa ao serem divulgadas, poderão propiciar uma reflexão e reformulação das estratégias de formação de educadores dos CEFFAs.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o COEP/UFMG para esclarecimentos de dúvidas éticas (os contatos estão no final desse documento) e demais dúvidas entrar em contato com o pesquisador responsável através do telefone +55 (27) 99753-7011 ou pelo e-mail: alexandre.fraga.araujo@gmail.com.

Caso deseje recusar a participação ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Sentindo-se esclarecido(a) em relação à proposta e concordando com a participação voluntária nesta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver a autorização, assinando em duas vias, sendo que uma das vias ficará com você e outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde do Brasil.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Alexandre Fraga de Araújo  
(Pesquisador)

\_\_\_\_\_  
Maria Isabel Antunes Rocha  
(Coordenadora da pesquisa)

**Agradecemos desde já sua colaboração**

**Concordo e autorizo a realização da pesquisa.**

**Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.**

\_\_\_\_\_  
Nome completo do educador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do educador(a)

\_\_\_\_\_, ES \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG  
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha  
Belo Horizonte, MG - Fone: +55 (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)