UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DIAS DOS SANTOS

MÍDIAS DIGITAIS EM SALAS MULTISSERIADAS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

CÁCERES-MT

2025

MÍDIAS DIGITAIS EM SALAS MULTISSERIADAS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a) professor(a) Drª Rosely Aparecida Romanelli.

CÁCERES-MT

2025

© by Luciana Dias dos Santos, 2025.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT. Catalogação de Publicação na Fonte.

UNEMAT - Unidade padrão

S237m Santos, Luciana Dias Dos.
MÍDIAS DIGITAIS EM SALAS MULTISSERIADAS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO / Luciana Dias Dos Santos. – Cáceres, 2026.
176f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Rosely Aparecida Romanelli.

1. Prática Pedagógica. 2. Aprendizagem. 3. Mídias. 4. Desenvolvimento. I. Romanelli, Rosely Aparecida. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 37.013.78

MÍDIAS DIGITAIS EM SALAS MULTISSERIADAS:
POTENCIALIDADES E DESAFIOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

CÁCERES - MT, 25 de setembro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br
ROSELY APARECIDA ROMANELLI
Data: 29/06/2026 19:44:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.ª Rosely Aparecida Romanelli

(Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
gov.br
IARE SANDRA COOPER
Data: 01/07/2026 19:06:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.ª Iarê Sandra Cooper

(Membro Externo – UNESPAR/Paranaguá)

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARILDA DE OLIVEIRA COSTA
Data: 27/07/2026 18:46:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.ª Marilda de Oliveira Sosta

(Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

CÁCERES - MT

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que se levantam contra a tempestade da descrença e que ousam acreditar em si, não se deixando vencer pelas limitações impostas pelas próprias fragilidades. Ofereço a todos que com gesto de amor, palavras de incentivo me lembraram que “tudo é possível ao que crê”. (Bíblia Sagrada, Mc 9:23).

AGRADECIMENTOS

"Até aqui nos ajudou o SENHOR." (Bíblia Sagrada,1 Samuel 7:12).

A conclusão deste trabalho foi possível graças ao apoio, incentivo e colaboração de muitas pessoas que estiveram presente nesta caminhada.

Agradeço à minha estimada orientadora, Professora Dra. Rosely Aparecida Romanelli que acreditou no meu sonho, após algumas tentativas. Expresso profunda gratidão pelo incentivo, paciência e partilha de conhecimentos no correr das orientações e nas reuniões do Grupo de Pesquisas em Pedagogia Waldorf, que me conduziram ao amadurecimento tanto como pesquisadora quanto como ser humano. Essas contribuições foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas em Pedagogia Waldorf, que através das leituras minuciosas das obras de Rudolf Steiner e sobre a Fenomenologia de Maria Viggiani Bicudo foram fonte de inspiração, possibilitando reflexões sobre minha jornada docente e de vida. Em especial, sobre a minha responsabilidade em ofertar um ensino mais humanizado, que seja conectado com a realidade dos alunos, criativo, exercendo a autoridade de forma genuína, promovendo o desenvolvimento integral, não apenas conforme está previsto na lei, mas o vivido na prática.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu-UNEMAT), que compartilharam saberes e reflexões ao longo das aulas e reuniões em grupo que enriqueceram minha formação e trouxe novas perspectivas para minha pesquisa. Ressalto, particularmente, minhas colegas Bruna, Regiane, Aline e Rosilene, que tornaram essa jornada mais leve, nas esperas com os atrasos do ônibus, pois resido na zona rural e, em todas as aulas, havia uma incerteza de como iria e como retornaria. Na época, percebia isso como sofrimento, mas hoje reconheço o quanto fui agraciada por ter vivido essa experiência e sinto orgulho por ter decidido fazer parte de uma comunidade campesina, como tenho aprendido sobre resiliência, saberes tradicionais, cultivo da terra, cooperação e solidariedade.

Agradeço também pelas caronas, as leituras e lembrando sempre que chegaríamos juntas ao final. Em alguns momentos fiquei um pouco para trás, como na qualificação e defesa da dissertação, mas sempre ciente de que não se tratava de uma corrida, e que meu tempo não é o mesmo e principalmente cada um tem seu caminho a trilhar e a maneira de lidar com ele. Mas sempre mantive a fé de que meu momento também chegaria.

Aos meus colegas de trabalho, os participantes da pesquisa, pois sem eles o trabalho não teria tanta relevância e aos meus amigos de vida Amilton e Marina.

A minha família que acreditou em mim, apoiou e socorreu nos momentos de angústias e desespero devido às mudanças e obstáculos que enfrentei para que realizasse e concluísse esta etapa.

A Deus e a todos, minha mais profunda gratidão, essa vitória é nossa!

EPÍGRAFE

"[...] a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística, é moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos e desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais ligados à minha atividade docente." (Freire, 1996, p. 23).

RESUMO

Esta dissertação busca compreender como as mídias digitais influenciam no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental II, em salas multisseriadas de uma escola do campo, situada em um município às margens do Rio Jauru. Para tanto, trata-se de uma pesquisa empírica, em que se adotou uma abordagem qualitativa e com enfoque fenomenológico, visando captar a essência do fenômeno em foco. Com essa finalidade o estudo foi dividido em quatro momentos: Revisão bibliográfica; Revisão Integrativa; Percurso teórico-metodológico com a compreensão das experiências vividas pelos sujeitos, descritas por meio de observações guiadas por roteiros, caderno de campo e entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes. Esse processo culmina na análise fenomenológica e hermenêutica utilizando a proposta de Bicudo (1994; 2000; 2011) com a finalidade de interpretar e desvelar os sentidos presentes nos relatos dos participantes. Tal análise considera uma leitura criteriosa e sensível aos relatos dos sujeitos, considerando todo o campo existencial em que está inserido. Os desdobramentos desta pesquisa não apenas contribuirão significativamente para o enriquecimento de outras produções científicas, mas também desencadearão uma profunda reflexão sobre a integração das mídias nas práticas pedagógicas dos professores, avaliando seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes que compõem a etapa do ensino fundamental II. Além disso, permitiram a resposta à pergunta, se essa integração verdadeiramente valoriza as tradições da comunidade local, promovendo um acesso equitativo a esse conhecimento.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Aprendizagem, Mídias e desenvolvimento.

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand how digital media influence the teaching-learning process and cognitive development of elementary school students in multigrade classrooms at a rural school located in a municipality on the banks of the Jauru River. To this end, it is an empirical study that adopted a qualitative approach with a phenomenological focus, aiming to capture the essence of the phenomenon in question. To this end, the study was divided into four stages: Literature review; Integrative review; Theoretical-methodological approach with an understanding of the experiences lived by the subjects, described through observations guided by scripts, field notebooks, and semi-structured interviews with teachers and students. This process culminates in phenomenological and hermeneutic analysis using Bicudo's (2000; 2011) proposal to interpret and reveal the meanings present in the participants' reports. This analysis considers a careful and sensitive reading of the subjects' reports, taking into account the entire existential field in which they are inserted. The results of this research will not only contribute significantly to the enrichment of other scientific productions, but will also trigger a profound reflection on the integration of media into teachers' pedagogical practices, evaluating their effects on the learning and development process of adolescents in middle school. In addition, they allowed us to answer the question of whether this integration truly values the traditions of the local community, promoting equitable access to this knowledge.

Keywords: Pedagogical practice, Learning, Media, and development.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

DRC - Documento de Referência Curricular

DRE - Diretoria Regional de Educação

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FGV - Fundação Getúlio Vargas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MST - Movimento Sem Terra

PCDs - Pessoas com Deficiência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNED - Política Nacional de Educação Digital

POLONOROESTE - Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil

PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDUC - Secretaria de Educação

TALE- Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas Revisão Integrativa ---------- 57
Quadro 2 - Levantamento realizado dos últimos 5 anos no banco de periódicos da CAPES ---------- 58
Quadro 3 - Relação de estudos selecionados e excluídos ---------- 58
Quadro 4 - Distribuição dos estudos com maior proximidade do fenômeno (2018-2023) 59
Quadro 5 - Visão Geral Percurso Metodológico ---------- 76
Quadro 6 - Explorando o Fenômeno ---------- 82
Quadro 7 - Grupo A- Perfil dos alunos participantes –E. F. II (6º e 7 º anos) ---------- 91
Quadro 8 - Grupo B - Perfil dos alunos participantes –E. F. II (8º e 9º anos) ---------- 91
Quadro 9 - Grupo C - Perfil dos Professores Participantes – E. F. II-(6º aos 9º anos) --- 92
Quadro 10 - Distribuição das aulas observadas ---------- 94
Quadro 11- Experiência nas práticas do Componente Curricular Língua Estrangeira ---- 95
Quadro 12 - Experiência nas práticas do Componente Curricular Linguagem ---------- 97
Quadro 13 - Experiência nas práticas do Componente Curricular Ciências Humanas ---- 98
Quadro 14 - Experiência nas práticas do Componente Curricular Ciências da Natureza - 100
Quadro 15 - Distribuição das aulas observadas (8º e 9º anos) ----------103
Quadro 16 - Componente Curricular de Linguagem (8º e 9º anos) ---------- 104
Quadro 17 - Componente Curricular Ciências da Natureza (8º e 9º anos) ---------- 107
Quadro 18- Componente Curricular Ciências Humanas (8º e 9º anos) ---------- 109
Quadro 19 - Componente Curricular Língua Estrangeira (8º e 9º anos) ---------- 112
Quadro 20 - Percepção dos estudantes das turmas (6º e 7º anos) ---------- 124
Quadro 21 - Percepção dos estudantes das turmas (8º e 9º anos) ---------- 132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Representação da relação homem com a educação do campo ---------- 36
Figura 2 -BNCC- Computação: eixos e temas de aprendizagens ---------- 44
Figura 3 -Construção do currículo dos anos final do Ensino fundamental---------- 48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ---------- 15
1.1 Contexto e justificativa da pesquisa ---------- 15
1.2 Objetivo geral e específicos ---------- 20
1.3 Estrutura da dissertação ---------- 20
2 REVISÃO TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA ---------- 22
2.1 Educação no Campo ---------- 22
2.1.1 Educação do Campo: definições e importância ---------- 24
2.1.2 Políticas Públicas para a Educação do Campo no Brasil ---------- 31
2.2 Definição e histórico das salas multisseriadas ---------- 36
2.2.1 Desafios pedagógicos em salas multisseriadas ---------- 40
2.3 PNED Lei 14.533- Política Nacional de Educação Digital ---------- 43
2.3.1 Educação Digital e Midiática ---------- 46
2.3.2 Mídias Digitais: Interfaces entre Educação e na formação dos adolescentes ---------- 48
3 PRÁTICAS E PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA ---------- 55
3.1 Mídias digitais no Ensino Fundamental II ---------- 61
3.2 Práticas pedagógicas em salas multisseriadas ---------- 66
3.3 Mídias digitais na Educação do Campo ---------- 70
3.4 Adolescentes e cultura midiática ---------- 71
3.5 Panorama geral dos estudos selecionados ---------- 74
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA ---------- 77
4.1 Abordagem qualitativa: explorando e compreendendo os fenômenos ---------- 77
4.2 Etapas da pesquisa ---------- 80
4.3 Universo e contexto ético da pesquisa ---------- 85
5 DESVELANDO O FENÔMENO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS ---------- 93
5.1 Observações em sala de aula ---------- 93
5.1.1 Turma do 6º e 7º anos ---------- 94
5.1.2 Turma do 8º e 9º anos ---------- 102
5.2 Entrevistas com professores ---------- 115
5.3 Entrevistas com alunos ---------- 115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 149
7 REFERÊNCIAS ---------- 152
ANEXOS ---------- 160

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contexto e Justificativa da Pesquisa

Este estudo está inscrito na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e tem, como temática central, a Educação no/do Campo, o qual trará para discussão reflexões acerca das "MÍDIAS DIGITAIS EM SALAS MULTISSERIADAS: Potencialidades e desafios em uma escola do campo, em um município de Mato Grosso, às margens do Rio Jauru, sendo este nosso objeto de estudo e sobre o qual nos debruçamos.

A Educação do Campo, pensada a partir e para as comunidades do campo, sendo um direito subjetivo, visto que está prescrita em lei, conforme podemos constatar no artigo 28º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1099), a qual "estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida" (Brasil, 1996).

Esta forma e espaço de ensinar/aprender tem ganhado visibilidade no campo da pesquisa científica, dada a riqueza dos elementos presentes nesse local. Considerando a demanda estudantil desta região, faz-se necessária a implementação de políticas públicas eficazes para esse contingente no sentido de oferecer adequação estrutural para que a prática pedagógica ofertada possa atender as necessidades dos estudantes residentes na zona rural, minimizando assim, a precariedade e o êxodo.

Por considerarmos a pertinência desta temática, decidimos enveredar pelos meandros da Educação do Campo, visando conhecer um pouco mais da realidade imbricada em questões sociais, educacionais e políticas, que envolvem a vida desses camponeses. Para tanto, um dos nossos objetivos é entender como os estudantes têm utilizado os recursos tecnológicos e se a tecnologia disponível tem contribuído efetivamente para a melhoria no atendimento educacional ofertado, sobretudo, no que tange o ensino/aprendizagem.

A pertinência deste estudo é motivada no que tange ao âmbito social, pela necessidade em propiciar maior equidade tecnológica às escolas do campo. Isso porque, em muitas comunidades rurais, as condições de acesso e recursos digitais são muitas vezes precários e tardios, principalmente em instituições escolares em que ocorre o regime de

colaboração entre município e Estado, para manutenção das salas anexas[1], o que pode aprofundar desigualdades educacionais/pedagógicas já existentes.

Trata-se de um estudo relevante, pois nos ajuda a compreender de maneira mais profunda como as mídias digitais veem sendo utilizadas em contextos multisseriados, espaço pouco explorado pela literatura acadêmica, sobretudo nessa região em que o Lócus está inserido, conforme pudemos observar pela revisão integrativa, e se está sendo utilizada de maneira benéfica nas interações em sala.

Nessa direção, este estudo busca investigar como essas ferramentas digitais influenciam no desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes, focando, não apenas em como eles se relacionam com esses suportes tecnológicos, mas também, em como os professores as integram em suas práticas cotidianas no contexto das salas de aula. Salas de aulas que, por vezes, são multisseriadas trazendo para os docentes inúmeros desafios, entre os quais, os planos de aulas propriamente ditos que, por sua vez, têm que dar conta de atender a toda a diversidade cognitiva presente em sala de aula.

Para tanto, este estudo estará fundamentado no arcabouço teórico de estudiosos tais como: Arroyo (1999;2010), Caldart (2009;2012), Freire (1996), Wolf (2019), Desmurget (2023). Abordaremos as leis e decretos e normativas que organizam, regulam e sustentam o objeto de estudo deste trabalho. Os aportes teóricos acima mencionados permearam este estudo dissertativo.

No afã de fazer com que as razões deste estudo façam sentido ao nosso interlocutor é imperativo que se tenha conhecimento dos motivos que nos levaram a propor esta pesquisa no PPGEdu da UNEMAT, campus Cáceres-MT. Dessa forma, segue abaixo um excerto de nossa trajetória acadêmica e profissional.

Para contextualizar, começo com um pequeno relato da minha trajetória pessoal. Concluída a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, em 2012, comecei a trabalhar em diversos Centros de Educação Infantil (Creches), a partir de 2014. Ao longo desse período, enfrentei constantes dilemas e questionamentos sobre como aprimorar minha prática pedagógica e lidar com os desafios recorrentes em sala de aula.

O interesse em investigar sobre as mídias em espaços escolares, assim como seus efeitos na aprendizagem e desenvolvimento, se deu, sobretudo, nesses encontros e

[1] Espaços físicos que atende alunos fora da sede da escola.

desencontros ao longo da minha trajetória profissional, impulsionada por um olhar atento. Como ponto de partida para esta questão inicial, trazemos Minayo (2003), que afirma:

> Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (p. 90).

Diante da assertiva teórica, o desejo em abordar essa temática se intensificou com a vivência da crise de saúde pública durante a pandemia. A necessidade de readequação às novas condições pedagógicas, juntamente com o retorno das crianças nesse "novo normal", gerou um grande questionamento sobre como continuar a utilizar as mídias de forma eficaz durante as aulas e quais os impactos dessa utilização no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Para aprofundar essa questão, me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu-UNEMAT). Após ser aprovada, visando facilitar meu acesso e permanência no programa, precisei mudar minha residência de Tangará da Serra para uma comunidade campesina composta por sujeitos com identidades formadas por seu modo de vida rural e suas práticas culturais. Esse povoado é situado no sudoeste de Mato Grosso, às margens do Rio Jauru. Nesta nova região, comecei a atuar em uma escola do campo. Após ter sido designada para essa função simultaneamente à aprovação no mestrado, por meio de um concurso realizado em 2017, pela Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT).

A escola em que está fundamentada a pesquisa reflete a história de lutas por uma educação do campo, fortalecida principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e regulamentada por decretos e programas nacionais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A escola oferece Ensino Fundamental II e Médio em salas únicas e multisseriadas, além de Educação Infantil e Ensino Fundamental I como salas anexas da rede municipal.

Neste lugar fui acolhida e apoiada pela comunidade escolar e, além desse amparo, sou agraciada com experiências valiosas de pessoas que se dedicam incansavelmente à manutenção da Unidade Escolar. Ao mesmo tempo, tenho a oportunidade de ouvir a boniteza dos saberes ancestrais e a rica cultura popular que permeiam essa localidade, pois a Escola é também ponto de encontro e trocas culturais entre os moradores.

Ademais, a internet, a tecnologia e as mídias digitais desempenham papéis fundamentais nesses espaços conectando pessoas de diferentes localidades, assim como servem de recursos didáticos por meio de plataformas digitais, realização de avaliações, pesquisas e até mesmo como meio de interação tecnológica entre os alunos. Em um lugar onde a rede telefônica é pouco acessível essa tríade é muito importante para as conexões para além dessa região.

Nesta Unidade Escolar[2], passei a atuar na função de Professora Pedagoga auxiliando a Gestão Escolar, visto que essa reestruturação é uma forma de realocar o profissional Pedagogo. É também uma consequência do redimensionamento e que foi concluída na instituição no ano de 2022, o que automaticamente impacta a função dos Professores Licenciados em Pedagogia.

A nova função e novo ambiente de trabalho, apesar de certo estranhamento por me aventurar em espaços que não estava familiarizada, essa nova realidade me proporcionou a oportunidade de observar de perto as dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, filhos de trabalhadores rurais, pequenos agricultores, sitiantes ou trabalhadores da própria vila, onde a escola está situada.

Considerando que "hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar" (Santos, 2005, p. 161), percebi que minhas práticas pedagógicas precisavam se alinhar às necessidades dos sujeitos do campo. Isso motivou minha busca por um entendimento mais profundo das dinâmicas educacionais nesse contexto.

Além disso, tive a oportunidade de vivenciar os desafios enfrentados pelos professores ao implementar as políticas educacionais estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC), especialmente em salas multisseriadas. Essas turmas são formadas devido ao baixo número de matrículas e agrupa alunos de diferentes faixas etárias, o que requer conteúdos e materiais didáticos diversificados. O uso de plataformas digitais, aliado ao Sistema Estruturado de Ensino e ao Programa EducAção - 10 Anos, instituído pelo Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, almeja melhorar os indicadores educacionais no estado utilizando a tecnologia como um pilar estratégico.

[2] Devido a política de redimensionamento do Ensino Fundamental I para Redes Municipais conforme o Art. 3 do Decreto 723 de 24 de novembro de 2020, que prevê a redução gradativa e preferencial da oferta de vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na Rede Pública Estadual de Mato Grosso. Política iniciada a partir de 2021 com estimativa de ser concluída até 2027.

A pandemia abriu caminhos para que as crianças e adolescentes passassem a depender das telas eletrônicas para suas interações sociais, culturais e educacionais, revelando ainda mais as desigualdades em um sistema que há muito tempo é fragilizado. A partir disso, temos uma dualidade, de um lado o Estado considera a tecnologia uma solução para melhorar os níveis educacionais e reduzir desigualdades, por outro lado, eu, como profissional do quadro efetivo da SEDUC residindo em uma comunidade rural, vivencio, na prática, essa dinâmica acentuando minha vulnerabilidade para as complexidades presentes nessa realidade.

É importante reconhecermos os benefícios das mídias digitais nesses espaços, como o apoio ao processo de ensino, comunicação e informação, mas destaco que esse cenário reacendeu e intensificou meu interesse em estudar o impacto dessas mídias, especialmente neste contexto. As tecnologias digitais, além de potencializarem o acesso e a qualidade da educação, permitindo um ensino mais personalizado e informativo, influenciam profundamente o comportamento social, a comunicação e os processos de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que a cultura digital está transformando as sociedades atuais e, portanto, as escolas devem incentivar uma atitude crítica em relação a essa oferta. Nessa perspectiva, Michael Desmurget, pesquisador francês que denuncia os efeitos nocivos da televisão sobre a saúde e o desenvolvimento cognitivo expõe que a extensa “observação científica, mostra que a utilização escolar das telas (tanto em casa, quanto na escola) debilita a performance escolar: quanto mais os alunos são entupidos de TIC, mais as notas caem” (Desmurget, 2023, p. 109).

Assim, acreditamos que esse estudo e seus resultados serão socialmente relevantes, contribuindo para a comunidade acadêmica, proporcionando diferentes compreensões sobre o manuseio das mídias na educação em todas as áreas territoriais, especialmente nas rurais, que é o lócus deste estudo. Além disso, a exposição cuidadosa e sigilosa das experiências dos participantes enriquecerá o debate sobre o papel desses recursos na igualdade de oportunidades educacionais e suas possíveis ramificações na vida acadêmica e social destes estudantes.

Diante dessa realidade, emerge o seguinte problema de pesquisa: Como as mídias digitais influenciam no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental II, em salas multisseriadas de uma escola do campo as margens do Rio Jauru?

Por fim, considerando o problema levantado delineamos os objetivos abaixo que direcionaram o percurso deste estudo.

1.2. Objetivos da pesquisa

Neste tópico delineamos a finalidade principal desta pesquisa, que orientou e definiu a direção do estudo. Posto isto, o objetivo principal deste trabalho é:

Compreender como as mídias digitais influenciam no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental II, em salas multisseriadas de uma escola do campo.

1.2.1. Objetivos Específicos

Adicionalmente a pesquisa se desdobrará em 4 objetivos específicos:

1. Realizar uma Revisão Integrativa referente ao uso das mídias digitais na Educação do Campo;
2. Analisar a integração da cultura digital, nas atividades dos alunos das salas multisseriadas, do Ensino Fundamental II (6º e 7º, 8º e 9º ano), nos lócus da pesquisa, à luz da BNCC;
3. Identificar quais são as principais estratégias utilizadas pelos professores, para integrar as mídias digitais no contexto de sala multisseriada;
4. Entender como a relação com a cultura midiática influencia na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos adolescentes das salas multisseriadas.

1.3. Estrutura da dissertação

Neste tópico, apresenta-se a organização estrutural da dissertação, destacando o percurso seguido para o desenvolvimento do estudo. No capítulo introdutório, são expostos o relato da trajetória da pesquisadora, a relevância e justificativa da investigação, bem como os objetivos gerais e específicos que nortearam a pesquisa, além da descrição da estrutura global da dissertação.

O capítulo 2 concentra-se na revisão teórica e bibliográfica, pertinente ao tema, contemplando aspectos fundamentais da educação do campo, incluindo definições, importância social e políticas públicas que orientam sua implementação. São abordadas, ainda, as especificidades das salas multisseriadas e o papel das mídias digitais como elementos transformadores na prática pedagógica, evidenciando a educação digital e

midiática conforme proposta da PNED nº 14.533. A análise crítica dessas referências permite compreender as dimensões teóricas e normativas que sustentam a inserção das tecnologias na educação, em consonância com a formação integral dos sujeitos.

No capítulo 3, são descritos os estudos selecionados no período de cinco anos (2018 a 2023) a partir da base de periódicos da CAPES, com o objetivo de mapear contribuições, lacunas e tendências relacionadas ao fenômeno investigado. Esta etapa possibilitou identificar desafios e oportunidades na aplicação de mídias digitais em contextos de ensino do campo e em salas multisseriadas, fornecendo subsídios teóricos para a análise empírica.

O capítulo 4 detalha o percurso teórico-metodológico adotado, pautado na abordagem fenomenológica, essencial para a compreensão das experiências vivenciadas pelos sujeitos no contexto estudado. São explicitadas as etapas de coleta e análise de dados, assim como os procedimentos éticos que orientaram a pesquisa, garantindo rigor científico e a preservação da confidencialidade dos participantes. Essa seção permite ao leitor compreender de forma transparente como se deu a captura e interpretação das experiências, visando revelar a essência do fenômeno a partir da perspectiva dos protagonistas do estudo.

No capítulo 5, são apresentados e discutidos os sentidos atribuídos pelos sujeitos em suas vivências cotidianas, destacando como a interação com mídias digitais e o ambiente escolar influenciam sua aprendizagem, socialização e construção de conhecimento. Esta análise propicia reflexões sobre práticas pedagógicas, desafios e potencialidades do uso das tecnologias no contexto do ensino do campo, especialmente em turmas multisseriadas.

Por fim, as considerações finais sintetizam as percepções gerais do estudo, enfatizando a contribuição do trabalho para a formação acadêmica da pesquisadora, para o aprofundamento do conhecimento sobre educação digital e midiática em contextos rurais, e para a reflexão crítica sobre políticas públicas e práticas pedagógicas. Além disso, aponta-se a relevância do estudo como base para futuras pesquisas, abrindo caminhos para investigações sobre o impacto da tecnologia na aprendizagem, inclusão digital e formação docente, ampliando o leque de possibilidades de análise em contextos educacionais diversos.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E INTERFACES DIGITAIS

Neste capítulo buscamos aprofundar as reflexões sobre a educação do campo e suas particularidades históricas. Evidenciaremos a pluralidade das salas multisseriadas, sua importância e as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Em paralelo, a discussão contempla também os desafios contemporâneos que atravessam a prática escolar, especialmente no que diz respeito a utilização das mídias no ambiente educacional, considerando suas implicações no aprendizado e desenvolvimento cognitivo dos adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, com idades entre de 11 e 14 anos.

O embasamento teórico deste estudo apoia-se nas contribuições de Paulo Freire (2006) e Roseli Caldart (2009; 2012; 2024) que defendem a educação como instrumento de transformação social e pessoal. Complementam o referencial os neurocientistas de Maryanne Wolf (2019) e Michael Desmurget (2021), cujas pesquisas ajudam a compreender como as mídias digitais influenciam no aprendizado e desenvolvimento cognitivo dos alunos que possuem uma identidade cultural e social própria, sobretudo aos que constituem os subsistemas das comunidades do campo.

2.1 Educação no Campo

Este subitem tem, como finalidade, apresentar e desenvolver a fundamentação teórica deste trabalho dissertativo, buscando analisar de modo mais abrangente as ideias e concepções de estudiosos que versam sobre a Educação do Campo. Com este objetivo, nos propomos a refletir sobre os vieses das políticas públicas, dos direitos sociais, dos movimentos de lutas coletivas (os quais fazem parte das ações dos militantes da educação do campo) e, sobretudo, as políticas educacionais para o campo.

A Educação do campo, segundo Roseli Caldart (2009; 2012), é proposta pedagógica e política nascida das necessidades dos grupos sociais que possuem modos distintos da realidade urbana, é proveniente de uma longa trajetória de lutas e resistência de trabalhadores e movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

É uma concepção pedagógica considerada relativamente nova, pois foi reconhecida de fato a partir dos anos 90, tendo, como filosofia, a democratização, tanto do acesso, quanto

da produção do conhecimento das comunidades rurais. Para Caldart (2009), ela não é um "continuum" da educação rural ou para o meio rural, mas uma força social promovida por esses movimentos em estado de luta por uma educação emancipadora contra o descaso histórico das populações camponesas que trabalham e vivem no campo, e que historicamente são excluídas.

Outro marco importante nesse processo ocorreu em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 – LDB - foi sancionada, estabelecendo que "os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região" (Brasil, 1996). Assim, ao tratar das especificidades do campo, aponta a necessidade de considerar diversos âmbitos da sociedade, como o uso da tecnologia, não como meio de consumo e subordinação, mas como um recurso de acesso e inclusão.

Desse modo, nessa teia social, em prol da educação do e no campo, é importante frisarmos que o termo no campo se refere a uma escola vinculada na realidade concreta dos sujeitos rurais enaltecendo suas histórias e trajetórias. E educação do campo, caracteriza-se como uma escola "cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social" (Caldart, 2009, p.46).

Nesse contexto, destaca-se também o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que ocorreu em julho de 1997, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), na Universidade de Brasília (UNB), "evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro" (Caldart, 2012, p.260).

Nota-se que, que no decorrer desses 29 anos, desde a sanção da LDB, houve várias atuações sociais, conferências nacionais, instituíram Pareceres, Resoluções e Decretos que contribuíram para o reconhecimento de uma educação própria aos povos do campo. Um avanço relevante para a educação nesse contexto foi a implantação do Decreto nº 7.352, em 4 de novembro de 2010, que tematiza sobre algumas orientações pedagógicas para a educação do campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como um espaço de diálogo, reivindicações e conquistas. Esse decreto em seu Art. 1º inciso II, expõe que a "escola do campo", conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode estar localizado no campo ou na cidade, desde que sua oferta de vagas e matrículas seja majoritariamente para os sujeitos do campo.

O PRONERA encontrava-se abandonado, enfraquecido desde 2016. Em 2020, com o decreto nº 20.252, que reorganizou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o PRONERA teve sua continuidade comprometida devido a extinção da Coordenação Geral que conduzia a educação do campo, sendo esse decreto revogado e, a partir de 2023, um nova Comissão Pedagógica Nacional (CPN) foi empossada, marcando um processo de reconstituição do Programa, buscando fortalecer novamente a educação do campo (MST, 2023).

Esse desmonte dessa política focal expressa o domínio das forças hegemônicas tentando barrar o avanço de senso crítico e organização coletiva no campo, dado que o PRONERA contribui para ampliar "a consciência do direito, mexer com o imaginário dos camponeses: 'Pensando bem, não é verdade que nós camponeses não precisamos de estudo e que não podemos continuar estudando […]'" (Caldart, 2009, p. 50).

Ante ao que foi abordado, no próximo tópico, explicaremos em maior detalhe as definições e a importância da educação do campo, de modo a colaborar com esses subsistemas sociais, ampliando nossa consciência política, questionando como as políticas dominantes influenciam nesses territórios.

2.1.1 Educação do campo: definições e importância

Para entender melhor as definições e a importância da Educação no Campo, recorremos às contribuições de Caldart. Para a pesquisadora, a Educação do Campo é um conceito que ainda está em construção e ressalta que,

> Como conceito em construção, a Educação do Campo sem se deslocar do movimento específico que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria em análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. (Caldart, 2012, p. 259, grifo nosso).

A afirmação da autora supramencionada nos remete ao descrito no PRONERA que aborda a definição de "escola do campo", não se limitando apenas à localização física, mas ultrapassando a delimitação geográfica como instrumento de emancipação tornando evidente seu valor social e transformador.

As discussões sobre a definição conceitual acerca da "Escola do Campo" demonstram que não podemos romantizar essa luta, dado o processo de elitização da educação. Nessa conjuntura, os sujeitos do campo foram envolvidos numa lógica excludente,

marcada pela precarização das escolas para este contingente, como reflexo dessa cultura educacional excludente. Os esforços de enfrentamento ao elitismo socioeducacional têm a ver com os primeiros tempos da escolarização brasileira. Isso talvez explique, se tomarmos uma perspectiva histórica.

De acordo com Pagel (2012), no período colonial e grande parte do século XIX, as estruturas socioeconômicas e agrárias que favoreciam e formavam a elite brasileira, recusaram a mão de obra especializada, não se preocupando em ofertar uma educação adequada para as populações situadas fora dos centros urbanos, considerando a instrução formal irrelevante para as demandas da vida rural.

No entanto, em meio a Revolução Industrial, sobretudo em meados do século XX, conforme as tecnologias para a atividade agrícola iam se intensificando, viram a necessidade de investir na valorização da educação como instrumento para treinamento de mão-de-obra qualificada para o mercado laboral, desalinhadas com a realidade dos sujeitos do campo, surgindo assim as escolas técnicas, conforme elucida Pagel (2012).

Essa desigualdade socialmente construída que desvaloriza e marginaliza toda a complexidade das populações rurais e seu direito à educação,

> influenciou as políticas brasileiras em seus quatro primeiros séculos de formação social, permeando um contexto de desigualdades econômica e social sofrida pelos homens, mulheres, jovens e crianças que vivem no e do campo, gerando com isso, por parte do Estado, uma enorme dívida histórica social para com esses sujeitos. As desigualdades forjadas impactam até nos dias atuais, com reflexos do perverso modelo de educação adotado no período Colonial, que perpassou o período Imperial e a República Velha, isto é, desde o século XVI, se estendendo até o século XXI. (Pagel, 2012, p.43).

Essa cultura socioeconômica excludente alimentou o êxodo rural, fenômeno social que hodiernamente tem enfraquecido e fragilizado as lutas de muitas comunidades e escolas do campo, sendo um processo importante a se destacar e que favorece nossa compreensão sobre as dinâmicas do lócus da pesquisa.

Segundo Pagel (2012), essa migração em massa ganhou destaque nas décadas iniciais do século XX resultando no “ruralismo pedagógico”, que foi um movimento que entendia que a educação poderia ser instrumento para que esse fenômeno fosse contido e que a produtividade agrícola pudesse ser mantida, criando assim as escolas de patronatos para que essa classe popular pudesse permanecer ou migrar para o campo atendendo as demandas do capital, disfarçando o discurso de controle social.

No ano de 1934, com a promulgação do Texto Constitucional, Pagel (2012) aponta que a educação das populações rurais obteve alguns avanços referentes ao atendimento e financiamento. Porém, em 1937, esse texto foi reformulado retrocedendo muitos direitos adquiridos. Esse contexto desestimulou esses trabalhadores e resultou num crescimento urbano desordenado. Pagel (2012) reforça que esses acontecimentos tiveram como desdobramentos ações do governo Getúlio Vargas, em parceria com políticas norte-americanas, que se distanciaram das realidades vivenciadas por nossos camponeses.

Assim, programas como a EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural) foram influenciados por esses acordos que, supostamente, fomentavam o trabalho cooperativo dos trabalhadores rurais e o crescimento das áreas rurais. Contudo, era mais uma política que "procurava mascarar as contradições entre o capital e o trabalho." (Pagel, 2012, p.47).

Em sua obra, Pagel (2012) denota que, nos anos de 1940, esses projetos extensionistas se intensificaram e políticas foram adotadas rumo a democratização do ensino, conforme o Decreto-Lei 4.958/1942, que implantou o Fundo do Ensino Primário, e o Decreto-Lei nº 9.613 de 1946, que regulamentou a Educação Rural. Mas, continuavam reforçando um ensino destinado à qualificação profissional e aperfeiçoamento técnico dos trabalhadores, atendendo as demandas dos proprietários rurais viabilizando o fortalecimento da economia.

A Carta Magna instituída em 1946, de acordo com Pagel (2012), tinha sua base próximas aos fundamentos estabelecidos na Constituição de 1934, transferindo "à iniciativa privada a responsabilidade pelo custeio, cabendo às empresas com mais de cem empregados proporcionar ensino primário gratuito para os servidores (e seus filhos) " (Pagel, 2012, p. 48). Para autora, embora a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário estivessem expostos na lei entre os anos de 1952-1955, iniciativas educacionais ainda reafirmaram discursos dominantes para a educação direcionada para as comunidades rurais, desvinculada dos reais problemas, emergindo, assim, em oposição a esses discursos hegemônicos, movimentos populares nos anos de 50 e 60:

> Surge, então, a inspiração à educação popular, e constitui um marco para a elaboração da teologia da libertação e da proposta de educação libertadora de Paulo Freire, momento que se começa a pensar em uma organização pedagógica para a Educação do Campo, a qual contemplava e reforçava a identidade cultural dos sujeitos do campo (Pagel, 2012, p.49).

A partir dessa premissa, destacamos que a Educação Popular, difundida por Paulo Freire, inspirou e continua impulsionando os movimentos sociais, camponeses, sujeitos que historicamente foram excluídos e marginalizados, a lutarem por uma educação que enfatize seus direitos e fortaleça a justiça social, tornando a educação como uma ferramenta de diálogo horizontal e libertação, desconstruindo a visão imposta por uma sociedade alienadora e exploradora dos oprimidos, despertando essas camadas mais ingênuas para a "auto-reflexão que os levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras." (Freire, 2006, p. 45).

Mesmo com as contribuições de Paulo Freire para a educação do campo e no campo, as lutas pelas regulamentações não cessaram para que a sociedade tomasse consciência da importância de uma educação para esses povos que possuem identidade própria. Destarte, Pagel (2012) argumenta que no período do Regime Militar, a Constituição de 1967 passou a ter validade legal, substituindo a de 1946. Além do Texto Constitucional a LDB 5.692/71 foi promulgada, definindo normas educacionais que reforçavam a lógica "qualificar para servir", como também diversos programas, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, apesar de ter contribuído para ampliar o acesso a alfabetização, tendia a focar no alfabetismo instrumental com pouca articulação com a realidade rural, reforçando a insatisfação popular e aumentando "as mobilizações populares em torno da democratização do país, que renderam importantes conquistas, dentre elas, a inserção de grupos populares na discussão de políticas públicas." (Pagel, 2012, p. 52).

Nesse âmbito, e de todo cenário regional da pesquisa, convém mencionar que, durante os anos finais do regime militar, priorizando a expansão territorial, em 27 de maio de 1981, por meio do Decreto 86.029, surgiu o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE), que delineou seis objetivos, dentre eles, o incentivo à produção agrícola, ampliação dos serviços de educação, saúde e melhora na infraestrutura dos povoados do campo além da "reconstrução e a pavimentação da rodovia Cuiabá - Porto Velho" (Brasil, 1981).

De acordo com Montebugnoli (2015), estimavam que essa região era uma das rotas fundamentais para desenvolvimento do Noroeste do país, mas, embora esse Programa Integrado (1981-1989) tivesse definido esse e outros conjuntos de ações dessa região, os resultados foram frustrantes. Com um crescimento precário, muitas comunidades rurais não

cumpriram compromissos com a educação e saúde, houve impactos ambientais graves e ameaças a populações tradicionais, potencializando a segregação social.

Neste período, a educação do campo registrou avanços expressivos ligados ao seu reconhecimento e a sua diversidade cultural, com os marcos legais instituídos pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Assim, conforme expressa a Constituição Federal/88, Art. 205, a educação possui sentido *Lato* e é "direito de todos".

Com esse advento, compreende-se que, ao reconhecer a educação como direito constitucional de todos, é basilar que se assegure garantir que esse seja um direito de todos os cidadãos, acolhendo de forma efetiva os moradores do campo, os encorajando a enfrentar a persistência de práticas elitistas, que de maneira subentendida ainda se fazem presentes nas políticas educacionais, refletindo em determinadas ações e diretrizes, reforçando a necessidade contínua da articulação dos movimentos sociais, consoante ao que expõe Caldart (2009), ao analisar essas contradições que ainda permeiam nesses espaços.

Defronte os fatos apresentados, é inegável que a Educação do campo tem sido resultado de lutas protagonizadas pelos sujeitos que a constituem, resistindo a maneira como vem sendo historicamente estruturada e que precisa ser compreendida em sua totalidade, buscando superar as adversidades através de práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais e promovam a emancipação dos sujeitos, perspectiva amplamente defendida por Roseli Caldart (2009).

O MST, de acordo com Caldart (2000), é um movimento que gera desconforto em muitos segmentos da sociedade regida pela lógica dominante, pois é constituído por sujeitos que estão em constante movimento em prol do seu círculo cultural e da educação do campo como um processo formativo humano. "Ser Sem Terra quer dizer estar permanentemente em luta para mudar o estado das coisas." (Caldart, 2000, p. 209). Concepção que se alinha à pedagogia Freiriana, que entende o processo educativo como uma luta constante pela libertação e emancipação dos oprimidos.

Assim, muitas mobilizações organizadas pelos sujeitos militantes do MST, respaldadas pelos camponeses em geral, têm pautado reivindicações por melhorias nas estruturas pedagógicas, na coragem dos docentes ao se deslocarem para escolas distantes (sem muitos recursos) para ministrarem suas aulas, em respeito aos estudantes que, na maioria das vezes, são vistos como sujeitos sem expectativas de futuro ou destinados ao fracasso social.

As reiteradas tentativas de democratizar o acesso à educação e torná-la de fato acessível a todos os brasileiros têm se mostrado frustradas nas atuais políticas públicas. Há evidências de um contingente jovem em idade escolar, que não está sendo contemplado satisfatoriamente com o "acesso", enfrentando condições precárias, em escolas com salas sem estruturas, sem recursos didático-pedagógicos. Como foi exposto no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024, que revela que a redução do analfabetismo funcional da população com 15 anos em 50% não foi atingida, ainda que tenha tido alguns avanços, confirmando a considerável desigualdade das populações rurais das urbanas.

> Esse cenário ressalta a necessidade de políticas educacionais específicas, direcionadas a mitigar as desigualdades geográficas e promover a igualdade de acesso e qualidade da educação, especialmente para a população residente em áreas rurais" (Brasil,2024, p. 224).

Sobre o acesso à educação, Leher e Motta, 2012, enfatizam que é cabível uma reflexão aprofundada. Visto que nas palavras dos autores,

> O MST sustenta que não basta garantir o acesso à escola pública. Urge uma revisão profunda das formas de pesquisar e de produzir o conhecimento. Sem uma crítica radical ao eurocentrismo e a forma atual – o pensamento único neoliberal – a educação serve de arma a favor dos setores dominantes (Leher e Motta, 2012, p. 585).

Por estas e outras razões, faz-se necessário retomarmos essa abordagem, não somente em discussões relacionadas às políticas públicas para a Educação do Campo existentes atualmente no Brasil. Mas, também é necessário compreender as relações culturais no sentido mais amplo, contextualizando as dimensões regionais e, assim, realizar uma aproximação do papel da Educação do campo e da valorização da heterogeneidade dos povos.

Para fortalecer nossa análise sobre a necessidade de construção e legitimação de um conceito que caracteriza com precisão a Educação do Campo, sob a ótica de consolidação enquanto política educacional, dada sua relevância, não somente para os camponeses, mas para toda uma comunidade dita de "excluídos", vimos em (Leher e Motta, 2012), que essa problemática se encontra inclinada nos interesses das classes dominantes, em que pese, "empresas do agronegócio, que implementam, nas escolas públicas rurais, sua concepção de educação e desenvolvimento sustentável" (p. 580).

A partir das ideias desses autores, percebe-se que as grandes empresas do agronegócio, de certa forma, foram ditando os currículos implementados nas escolas rurais de maneira que os conteúdos ensinados pudessem atender suas demandas capitalistas, forjando a força do trabalho para garantir o sucesso de seus empreendimentos. Com isso, fica claro a urgência de mudanças no escopo das políticas para a Educação do Campo.

Diante desse ponto crítico, algumas questões muito pertinentes ecoam no ar e que emergem da análise teórica realizada: as mudanças nesse paradigma no campo da educação que ainda é opressora, existentes nos dias atuais para um modelo de educação libertadora que visa emancipar os sujeitos, podem ocorrer sem pressão social e lutas? Se ocorrer, as lutas dessa amplitude são resolvidas com uma simples conversa em um encontro casual?

Acreditamos que não! Essa é uma reivindicação social de grandes proporções, exatamente como define Florestan Fernandes (1989), citado pelos autores acima, "esse é um desafio teórico que não será resolvido nos espaços intramuros das instituições educacionais" (Fernandes, 1989, p. 585). Essa assertiva, portanto, traz uma reflexão sobre as concepções teóricas acerca do "homem do campo", que a doutrina neoliberal o concebe de uma maneira marginalizada.

Essas concepções estão corroboradas na doutrina neoliberal que permeia as estruturas de poder, sobretudo, as estruturas educacionais. A doutrina neoliberal defendida pelo mercado capitalista está presente em todos os segmentos das políticas públicas. As pesquisas científicas na área da educação demonstram que, até o momento atual, a doutrina neoliberal tem reforçado o *status quo* presente no âmbito das políticas públicas de todos os segmentos sociais.

> Nos termos dessa doutrina, seria de supor que as políticas neoliberais advogaram o afastamento radical do Estado da educação, em benefício de um mercado autorregulável ou, pelo menos, que a atuação do Estado se reduzisse, exclusivamente, à garantia do mínimo de educação possível para os "perdedores", aqueles que, seja por sua "natureza humana inferior", seja por algum outro infortúnio, sucumbiram no mercado (Leher e Motta, 2012, p. 579).

Na consideração dos autores Leher e Motta essa concepção neoliberal subjuga os sujeitos do campo erroneamente como pessoas inferiores e sem conhecimento. Julgamentos estes, que não fazem jus à grandeza dos moradores, trabalhadores e estudantes de escolas rurais. A afirmativa se insere na riqueza de conhecimentos acumulados pelos sujeitos do campo, conforme aponta Pinheiro (2007),

> O camponês, o ribeirinho, o povo da floresta [...] também tem demonstrado que domina saberes. Conhecem as marés do rio que enche e vaza, do tempo da piracema, sabem que grande área de floresta no chão torna o solo [...] infértil, do período da coleta dos frutos na floresta, entendem a geografia do rio, da mata; trazem consigo a cultura de seus antepassados impregnada em suas cantigas, danças e lendas em seu jeito de ser homem, mulher caboclo sujeito de saberes [...] (Pinheiro, 2007, p. 3).

Pinheiro (2007), põe em destaque os saberes desses sujeitos de espaços não urbanos de tal forma que superam a mera concepção neoliberal de indivíduos "perdedores" e com "natureza humana inferior". Com isso, pode-se afirmar que esses saberes podem e devem ser considerados "balizadores dos currículos", para enriquecer os conteúdos didáticos-pedagógicos que serão trabalhados em sala de aula junto aos estudantes.

Dessa forma, compreende-se que, com um currículo rico em saberes próprios do lugar, que preza pela qualidade do ensino, provoca o estudante a aprofundar os conhecimentos de sua realidade e o incentiva a buscar o aprimoramento de técnicas, impulsionando o trabalho do campo. Além de contribuir para enriquecer o estudo que fará mais sentido para a comunidade estudantil. Considerando que evidencia a grandeza de suas vivências em contato com a natureza.

2.1.2 Políticas Públicas para a Educação do Campo no Brasil

De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é "*direito de todos e dever do Estado* e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*" (Brasil, 1988, grifos nossos).

A redação da CF/88 afirma que é obrigação do Estado ofertar educação para todos e assevera sua contribuição no que tange a formação dos cidadãos, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho. Tudo isso, reverbera na vida em sociedade. No Art. 206 - VII da CF/88, fica garantido ainda que o ensino ofertado tenha um *padrão de qualidade.* E não é qualquer padrão. O parâmetro utilizado pelo governo é de "alta qualidade".

No entanto, há divergências no que diz a Lei e o que é de fato aplicado nas políticas educacionais direcionadas para os povos do campo. Estudos apontam que a precariedade das escolas, bem como, suas estruturas e ofertas de ensino propriamente ditas, não estão demonstrando na prática o que garante a lei. Há um arcabouço teórico sinalizando para

descaso e desmazelo [3] do Estado na implementação de políticas públicas para com a educação oferecida ao estudante do campo.

Como já mencionado por vários estudiosos, percebe-se que a educação brasileira há muito tempo, enfrenta gigantescos desafios pertinentes à implementação de políticas que possam efetivamente assegurar o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos conforme está garantido na Constituição Federal da atualidade.

Dessa forma, entendemos que, quando foi estabelecida a educação como um direito de todos e um dever do Estado, o governo alçou grandes avanços, sobretudo, quando a determinou como um *direito subjetivo fundamental*, por assim dizer. Todavia, não basta somente promulgar a educação como direito na forma da lei. É preciso realmente praticar o que diz a lei, no sentido de oportunizar o acesso e dar condições para que os sujeitos se sintam contemplados nos espaços escolares, recebendo ensino de *qualidade*, que também *é um direito*. O exposto nos leva ao mesmo entendimento de Ribeiro e Agostinho (2023) que destacam,

> Significa a necessidade de oferta de educação escolar de qualidade para aqueles e aquelas que produzem, vivem e convivem no campo, assumindo os mais diferentes modos de produção da vida: os povos tradicionais, do campo, das águas e das florestas desde sempre sem acesso a uma educação que atenda às suas reais necessidades e singularidades (Ribeiro e Agostinho, 2023, p. 01).

Vale ressaltar que a fotografia desse cenário quanto às políticas educacionais focadas no acesso de estudantes das escolas do campo, não correspondem às nuances estabelecidas pela legislação prevalente. Pois, ao mesmo tempo que a lei garante qualidade no ensino ofertado, o próprio Estado age em contradição quando a proposta fica apenas no discurso. Isto é, no papel é bonito, dá a entender o pleno funcionamento de uma política dita essencial, entretanto, "o retrato que já não reflete a realidade" (Souza, 2019, p. 185).

Entendemos com Souza (2019) que as cores dessa fotografia estão desbotadas. Fazendo uma leitura da linguagem figurada utilizada pelo autor, compreende-se que os compromissos com o acesso à educação, bem como, a qualidade do ensino, não alcançam seus verdadeiros interessados, a saber, os estudantes camponeses. Corroborando com a autora acima, Ribeiro e Agostinho (2023) relatam que na realidade,

---

[3] Característica, estado ou natureza da pessoa que é desmazelada; em que há negligência; relaxamento: falta de cuidado com a aparência demonstra desmazelo. Disponível em: https://www.dicio.com.br/desmazelo/. Acesso 20 em abril de 2025.

> O sistema educacional brasileiro ainda enfrenta importantes desafios para cumprir o que determina a Constituição em vigor, no que se refere aos direitos sociais da educação do povo campesino. Apesar de alguns progressos nos dispositivos legais que orientam a educação do campo no Brasil, tais avanços ainda não foram materializados na educação voltada para os povos do campo (Idem, p. 02).

A Educação do Campo encontra-se respaldada na LDB 9.394/96 no Art. 28, o qual trata esta organização pedagógica com atenção especial no que se refere à forma como é mencionada e traz abordagens que remetem ao contexto camponês e dispõe;

> "Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - Adequada formação para os professores e os demais profissionais da educação;
> IV - Infraestrutura física e recursos didáticos apropriados às condições da zona rural" (Brasil, 1996).

Para tanto, é necessário conhecer as fases do ciclo agrícola, as condições climáticas e assim, contribuir com a cultura rural, fazendo com que o processo de ensino/aprendizagem ocorra dentro de uma perspectiva de construção positiva, nas quais as teorias e a prática se consolidam numa ambiência harmônica.

Nessa perspectiva, nota-se que há uma intenção de aliar a teoria que o estudante aprende no espaço escolar e a prática vivenciada no campo junto às famílias no momento do plantio e das colheitas, conforme o calendário agrícola. Dessa forma considerando o lócus e a cultura, esta parece ser uma maneira eficiente para engajar a comunidade no processo educativo. Todavia, é necessário reconhecer que essa integração ainda soa como uma utopia — um ideal distante, diante das contradições históricas e políticas que representam a educação no campo.

No âmbito estadual, a partir dessas políticas federais, as estaduais se constituíram conforme exposto no *Caderno Pedagógico da Educação do Campo para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio* que cita, de modo conciso, que a ocupação do estado foi estimulada por diferentes programas federais, que fizeram com que muitas pessoas migrassem para essa região, "gerando um processo de territorialização, des-territorialização e re-territorialização da população nativa com os migrantes que aqui chegaram" (Seduc, 2020, p.7).

Face ao exposto, o documento ressalta que políticas e diretrizes foram estabelecidos no intuito de atender as necessidades das populações rurais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo no Brasil, instituída em 2001. No estado de Mato Grosso, as Resoluções 123/2003 e 003/2013, reiteraram a importância de estratégias de ensino que contemplassem de fato as necessidades educacionais dos alunos do campo.

As referidas resoluções destacam que, na esfera da Educação do Campo de Mato Grosso, a homologação do Plano Estadual de Educação (PEE), em 2008, pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008, com suas metas e objetivos destinados a suprir as demandas da educação do Campo, em parceria com Secretaria do Estado do Mato Grosso (SEDUC), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e com diferentes esferas sociais que eram envolvidos nesse contexto, foi um acontecimento importante para efetivação de propostas pedagógicas contextualizadas com essa configuração de ensino, pois,

> O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso é um instrumento que garante a especificidade do currículo para as escolas do campo, considerando que a área Ciências e Saberes do Campo, a partir da agroecologia, agricultura familiar e economia solidária, são temáticas que contribuem com a valorização dos sujeitos que vivem no campo. (Seduc, 2020, p.8).

Em 2012, tivemos mais uma evolução das políticas educacionais destinadas a população do campo, com a publicação das Orientações Curriculares para Diversidades Educacionais. Esse documento foca em fatores como, a inclusão, a equidade nas metodologias, propondo que sejam inovadoras e contextualizadas. Para que essas diretrizes se concretizem é necessário envolver diferentes atores sociais e institucionais para que formulem uma Política de Educação do Campo que supere modelos hegemônicos ainda entrelaçados no sistema educacional.

Na janela temporal mencionada, em 2017, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter normativo, propõe superar a fragmentação de políticas públicas, garantir o direito ao acesso e permanência, para que as “redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BNCC, 2017, p. 8). Como também menciona que os alunos devem desenvolver dez competências gerais, sendo o termo competência definido “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p.8).

Frente a isso, refletimos de que forma a Base têm favorecido as demandas específicas para a educação do campo, devido a seu enfoque na padronização das aprendizagens, embora cite que tem uma parte diversificada que se ajusta às diversidades dos contextos. Cogo e Cardoso (2023) não corroboram com as premissas ao refletirem sobre a forma que a BNCC aborda os princípios da Educação do campo, indicando que, ao mapearem diferentes termos que remetem a esses pilares, concluíram que muitos deles não foram levados em consideração ou sequer foram consultados na elaboração do referido documento.

Acrescentam ainda que, a BNCC foi construída também sob a influência de movimentos ligados ao setor privado, o que acaba por atender interesse do mercado e ensino tecnicista "os quais, interessados em perpetuar suas ideologias e interesses econômicos, em detrimento das aspirações das classes trabalhadoras, dentre elas os trabalhadores camponeses, sujeitos da Educação do Campo" (Cogo; Cardoso, 2012, p.150).

Ao se estruturar em competências e habilidades, a BNCC passa a ter uma natureza produtivista, acrítica e generalista, pois prioriza um modelo de formação voltado para a adaptação dos indivíduos às demandas do mercado de trabalho e às exigências do sistema econômico vigente. Essa perspectiva, ao normatizar e homogeneizar a educação, reduz a pluralidade cultural e a diversidade de experiências dos diferentes territórios, negando as especificidades locais e regionais. Assim, se contrapõe diretamente aos fundamentos da educação do campo, na qual os sujeitos que a compõem reivindicam uma escola voltada à realidade concreta de suas vidas, que reconheça, valorize e fortaleça seus saberes tradicionais, modos de vida, práticas culturais e vínculos comunitários.

Enquanto a BNCC tende a padronizar currículos e impor um modelo único de aprendizagem, a educação do campo propõe uma prática pedagógica emancipatória, crítica e transformadora, fundamentada no diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, respeitando o tempo da natureza, o trabalho coletivo e a organização social dos povos do campo.

O Documento de Referência Curricular (DRC) de Mato Grosso, de 2018, traz o diagrama conceitual que corrobora com as definições dessa proposta político-pedagógica até aqui.

Figura 1- Representação da relação do homem com a educação do campo



Fonte: DRC-MT (2018, p.68).

Nesta perspectiva, como ilustrado na pirâmide, compreende-se que a DRC pontua de que maneira o processo educativo do campo se apresenta para mundo, em que o homem é apresentado no topo e partindo de suas relações com o meio natural e cultural, articula seus saberes construídos ao longo do tempo com os conhecimentos científicos. Ainda que todos esses documentos oficiais reconheçam a grandeza dos sujeitos do campo ao chegarem no território, as escolas são atravessadas por orientações neoliberais que inflam a competitividade e gestão por resultados, desconsiderando a territorialidade.

Outras iniciativas que cabe mencionar, são: a adesão a diferentes programas federais como Programa Escola da Terra (especialização para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em formato multisseriado); Programa Escola Ativa: Estratégia Metodológica específica para classes multisseriadas de escolas do campo (Seduc, 2020, p. 09). Além desses programas, foram produzidos materiais, visando o fortalecimento da Educação do campo como um espaço de conhecimento e humanização.

Com esse enfoque, cabe-nos questionar mais uma vez se essas ações, na prática, contemplam todos os professores das escolas do campo e suas especificidades. São ofertadas anualmente a todos ou ficam restritos a determinados contextos e regiões? Visto que o corpo docente desse território, em sua maioria, é formado por professores celetistas, o que gera uma rotatividade desses profissionais. Indagações que nos conduzem a pensar se o exposto nesta pauta realmente atende as pluralidades do campo e as demandas tecnológicas que têm se fortalecido em diferentes dimensões.

Dessa forma, entendemos que não é somente instituir políticas públicas, mas, de modo reiterado, requer-se um compromisso político, pois, em muitas comunidades, já estão arraigados discursos provenientes de paradigmas dicotômicos, que promovem o individualismo, desvalorizando o trabalho coletivo e que enfraquecem muitas comunidades, onde os sensos de pertencimento são incorporados pelos interesses do agronegócio e das elites econômicas.

2.2 Definição e histórico das salas multisseriadas

Esta parte do trabalho tem como enfoque discorrer sobre as salas multisseriadas no contexto da Educação do Campo. Essa dualidade nos trouxe à memória algo interessante que nos permitiu pensar numa brincadeira com o texto em poucas linhas. Brincar com as palavras no sentido de trazer para nossa reflexão uma analogia que faz todo sentido para nós que somos brasileiros natos. Falar da escola do campo e não mencionar as salas multisseriadas, é como fazer um prato de comida brasileira e não colocar arroz e feijão.

A analogia tem conotação meramente exemplificadora. A intenção é salientar quão relevantes e importantes são as duas temáticas para a sociedade brasileira. Ou seja, assim como a importância desses dois alimentos no prato dos brasileiros para a sobrevivência, sendo esses grãos, os primeiros na lista da cesta básica, também a educação está para a sociedade em todos os seus contextos, modalidades e lócus.

É oportuno ressaltar que, conforme mencionado, nossa proposta de estudo é compreender como as mídias digitais têm possibilitado ou dificultado a relação interativa entre docentes e estudantes que integram esse cenário das salas de aula multisseriadas. Para tanto, é compreensível e necessário um passeio nas literaturas que trazem informações sobre essa configuração pedagógica, revisando marcos histórico e legal que as estruturam.

De acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, organizada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que prevê em seu Art. 10º,

> § 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Nesses termos, vemos que a resolução surge tardiamente, dado todo o processo complexo envolvido na realidade histórica da educação no campo. Embora represente um

avanço propondo condições mais dignas e planejadas como formação adequada dos professores para atuarem nesse formato, assim como ambientes físicos e pedagógicos que atendam essa demanda, transporte, respeito às diversidades e adequação curriculares, dentre outros. Dessa forma, compreende-se que essa organização sempre existiu como improviso, descaso e ou soluções provisórias para esses contextos.

Assim, comprometida em compreender as origens dessa organização, acerca das salas multisseriadas, buscamos suporte nos estudos de Menezes (2021), que salienta que a educação do campo/rural no Brasil, passou por "progressos e retrocessos'' (p. 43). A autora identifica que "as raízes históricas da educação rural/campo [...] no Brasil e o contexto histórico das classes multisseriadas" data à "chegada da companhia jesuítica aos dias atuais" (Menezes, 2021, p. 43).

Nesse tempo remoto, em que Portugal chega ao Brasil, iniciou o processo de escolarização, De acordo com Menezes (2021, p. 45), a intenção era,

> [...] colocar Portugal e suas colônias no mesmo patamar que as nações europeias rumo à modernidade mediante aulas régias, as quais eram organizadas nas casas de professores ou numa sacristia em condições improvisadas de funcionamento escolar, concentrando alunos de diversas idades numa mesma sala de aula. Nesse período, ainda não se discutia, do ponto de vista formal, as escolas rurais.

Com isso, torna-se evidente que, desde sua gênese, a educação brasileira demonstra algumas fragilidades em relação aos modos como ela é explorada. Sobretudo, enquanto política pública educacional, voltada para a zona rural. Desde os primórdios, a Educação para os sujeitos do Campo esteve vinculada a um modelo utilitarista, desigual, pensado para servir e favorecer os interesses das classes dominantes. À época, se não fosse assim, a educação não teria nenhum sentido para a classe hegemônica, pois usufruíam dela somente aqueles sujeitos engajados que seriam os próximos expoentes na política.

Conforme reforça Menezes (2021),

> Por muito tempo, a educação rural foi um instrumento a serviço da classe dominante para perpetuação do modelo vigente; desde o período colonial, quando os portugueses chegaram ao Brasil e exploraram principalmente as áreas campesinas, como o Pau-brasil, cana-de-açúcar, entre outras fontes de produção. Essa educação desenvolveu-se em diferentes contextos históricos para atender o sistema mercantilista. Como uma alternativa para o desenvolvimento econômico [...] (Menezes, 2021, p. 44).

A partir do relato da autora, temos a compreensão de que não havia nenhuma preocupação com o estudante pobre. De acordo com Menezes (2021), o pensamento da elite

acerca do sujeito do campo era puramente reducionista e discriminatório, como Arroyo (1999) também destaca. O autor descreve a invisibilização da formação dos sujeitos do campo no correr dos anos de maneira crítica, parafraseando falas das classes dominantes, “para sobreviver com alguns trocados e não levar mantra na feira não precisa de muitas letras. [...]” (Arroyo, 1999, p. 16,17).

Tudo era tão precário que qualquer pessoa que tivesse algum conhecimento a mais era destacada entre os demais e recebia a incumbência de ensinar aqueles que não sabiam nada. A esse respeito, Arroyo diz, ainda: “aquela escolinha cai e não cai ensina uma professora que quase não sabe ler" (Arroyo, 1999, p. 16-17).

Este pensamento permeando as cabeças pensantes da sociedade, resultou na grande maioria dos estudantes à mercê da sorte. Os quais não poderiam esperar mais do que lhes era oferecido como investimentos educacionais. Acredita-se que neste período temporal a sociedade não dispunha de um ordenamento jurídico-legal que pudesse amparar os anseios dos campesinos na educação de seus filhos.

A crítica referente ao padrão de outrora se justifica pela busca por mais atenção e envolvimento do governo na implantação das medidas voltadas para a Educação do Campo. É claro que esse pensamento não contorna mais as políticas públicas atuais com a mesma veemência. Visto que hoje, há dispositivos que regulamentam, estruturam e incrementam o sistema educacional do país, conforme exposto.

Assim, compreendemos que há esse reconhecimento dos povos do campo ao serem propostas diretrizes voltadas para uma educação de qualidade, contextualizada, plural e democrática, que visam promover o desenvolvimento integral dos alunos, mas, na prática, vemos que ainda há lacunas que precisam ser preenchidas, sobretudo no que diz respeito a esse cenário multisseriado. Logo, nos questionamos quanto ao ensino e qualificação docente: será que essas formações realmente preparam os professores para a atuação na prática nesses ambientes dispondo de todos os recursos tecnológicos e pedagógicos necessários?

Esses resgates históricos são pertinentes, pois nos orientam sobre muitos dos desafios enfrentados pelas comunidades e nos fazem perceber o quanto esse legado ainda reflete nesse processo pedagógico e político. Em algumas realidades, esses vestígios ainda persistem, apontando o quanto é importante nos fortalecermos enquanto mobilizadores na defesa desses sujeitos. Apesar de todos esses impasses, muitos profissionais e sobreviventes dessa realidade continuam vivendo com a incerteza de até quando a escola permanecerá aberta.

Para Caldart (2024), apesar de todas as barreiras que a Educação do campo e no campo atravessou para seu reconhecimento, as escolas públicas nos territórios camponeses se tornaram uma referência pedagógica para a sociedade de maneira geral, como um laboratório político pedagógico que em sua maioria confrontam as bases capitalistas. E o momento atual nos obriga a aprofundar as lutas sociais contra fechamentos de escolas. “E nossa luta imediata é para alguma inflexão que ponha barreiras à avalanche privatista e de precarização da ação pública nas escolas” (Caldart, 2024, p.5).

Essa reflexão segue alinhada com a análise de Oliveira, Bof e Basso (2024) apresentada nos cadernos temáticos divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), que trata especificamente do fechamento de escolas do campo. Os autores, ao realizarem um balanço desses dados, concluíram que ao longo de uma década,

> houve uma redução sensível do número de escolas que ofertam educação básica nas zonas rurais do País, no período de 2013 a 2023. Os resultados apontam que foram desativadas 18.960 escolas no meio rural, o que representa uma diminuição de 27% dessas escolas em uma década. (Bof e Basso, 2024, p.40).

Processo que revela os reflexos e políticas excludentes e que afeta o direito à educação das populações campesinas, e impactam negativamente nas comunidades, pois “ao fechar a escola, tira-se da população um patrimônio cultural e uma referência local, o que enfraquece a comunidade e a preservação de sua memória” (Oliveira et al., 2024, p.16).

Mesmo diante de todos esses desafios que envolvem a manutenção e fortalecimento das escolas do e no campo, no tópico a seguir, enfatizaremos com mais profundidade, como a configuração das salas multisseriadas, apesar dos impasses que a atravessam, configura-se como uma fonte de enfrentamento e fortalecimento da educação formal, respeitando as pluralidades que marcam esses territórios.

2.2.1 Desafios pedagógicos em salas multisseriadas

As salas multisseriadas estão presentes em ambientes com baixa densidade populacional e se constituem por alunos de diferentes faixas etárias. “A escola passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental” (Brasil, 2009, p. 23). No entanto, sabemos que não se limita apenas a essa etapa da Educação Básica.

Essa organização de ensino foi marcada por inúmeros fatos históricos que fomentaram muitos imaginários como sendo ambientes fadados ao fracasso e que precisam ser ressignificados, conforme destaca Arroyo (2010). Isso porque, as escolas urbanas foram moldadas como cenários permeados pelo sucesso e referência pedagógica. Contudo, Arroyo (2010) defende que precisamos romper com esses paradigmas hierarquizados pelas escolas tradicionalmente seriadas e que cada território tem suas contradições.

Esse debate aproxima-se da crítica às relações binárias e ao pensamento abissal proposto por Santos (2007), em que "o universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética" (p.71).

Assim, compreende-se, a partir dos dizeres de Arroyo (2010), que a missão é apagar essa "linha" e ressignificar o espaço multisseriado como um território legítimo de produção de saberes. Nessa direção, Machado, Souza e Gomes (2020) acrescentam que embora houvesse uma aproximação entre professores e alunos nas escolas rurais, o processo educacional foi marcado pela imposição, reprodução e condicionado a interesses econômicos do capital, contradições históricas que também são marcadas pelo descompasso político que têm muita influência em cada gestão governamental.

Nesse cenário, Paulo Freire (1996), defensor incansável e referência para práticas pedagógicas, tem um papel fundamental ao criticar a educação bancária, metáfora utilizada para expor relações opressoras que desvalorizavam os saberes dos alunos e os viam como depósitos de conteúdo, pautados em um ensino mecânico e repetitivo reforçando assim práticas autoritárias.

Em contrapartida, sua pedagogia dialógica valoriza os sujeitos como ativos no processo educativo, sua cultura, história e conhecimentos prévios são pilares orientadores para um ensino democrático e humanizado. Como enfatizam Machado *et al*. (2020), ao expor o legado Freiriano por meio de suas *práxis* no campo da alfabetização, que ele foi marcado por cinco fases: investigação, tematização, problematização, fichas guia para debates e roteiros para decomposição silábica a partir de palavras geradoras. Proposta que transcende seu tempo, e se consolidou como referência para educadores comprometidos com experiências concretas e desafios sociais enfrentados pelos sujeitos do campo.

Dessa maneira, o ato de ensinar, para Freire (1996), é permeado pela prática do "pensar certo", de que é um movimento que todo educador deve exercitar, para que o ensino perpasse da ingenuidade para a "curiosidade epistemológica". Nessa direção, Veiga (1988)

reforça essa concepção ao definir a prática pedagógica como uma articulação entre teoria e prática, ou seja, “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” (p.8).

Ainda que, o contexto multisseriado apresente inúmeros desafios, entre eles a escassez de recursos pedagógicos, é um ambiente que exige dos docentes uma atualização constante, planejamento flexível embasado em objetivos e estratégias respeitando os diferentes níveis de aprendizagem na mesma turma, além da incorporação crítica das tecnologias.

A pandemia de COVID-19 intensificou esse último aspecto, instaurando uma “tecnologização forçada”, que expôs desigualdades de acesso e formação, mas também novas possibilidades pedagógicas. A tecnologia tem se consolidado como um recurso *sine qua non*[4] para o progresso da sociedade. Por esta razão, de acordo com a BNCC de 2017, ela é considerada um dos recursos didático-pedagógicos previstos na Matriz Curricular brasileira, mas temos que considerar de que forma ela vem sendo explorada, utilizada como um facilitador nesse espaço e se a sua utilização tem fortalecido os vínculos com a territorialidade das comunidades do campo.

No fluxo desses acontecimentos em 2022 por meio do Parecer CNE/CEB 2/2022 foram definidas normas para a implementação do ensino da computação que foi complementada a BNCC de 2017, orientando sua inserção nos currículos como parte transversal de toda a Educação Básica do país, desde a educação infantil até o ensino médio

Nessa perspectiva, encontra-se no bojo dos dispositivos legais, a vinculação da tecnologia como parte integrante dos recursos e ferramentas a serem implantadas nas escolas do campo, conforme descreve o, Parágrafo único do art. 2º, prescrito na CNE/CEB 1/2002,

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

A rede de ciências e tecnologias aqui mencionadas refere-se a todos os conhecimentos verificáveis, variáveis e não variáveis que podem resultar em saberes e o

[4]Extremamente importante, essencial; que não se pode nem se consegue dispensar; indispensável: educação de qualidade é condição *sine qua non* para o crescimento de um país. Disponível em: https://www.dicio.com.br/sine-qua-non/. Acesso em abril de 2025.

despertar para as pesquisas científicas. Todavia, para consolidar a Matriz Curricular das redes de ensino, temos respaldo na BNCC, que em seu preâmbulo traz 10 competências de extrema relevância na elaboração dos currículos macro e micro do sistema educacional. Porém, as cinco primeiras (competências) fazem menção das mídias e recomendam-nas como ferramentas e recursos didáticos. Todavia a competência 5 expressa claramente o que deve constar nos currículos da Educação básica de modo a serem planejados conteúdos que levam os estudantes a,

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

A análise fenomenológica dos relatos dos professores e alunos permitirá compreender se a utilização dos recursos digitais no período pandêmico foi reconfigurada no que tange a prática pedagógica e experiência dos alunos, ou permaneceu como uma lógica instrumental e até mercadológica.

É mister reconhecer que tais desafios não podem ser enfrentados somente pelos educadores, mas exige comprometimento da estrutura política e social que estejam de fato engajadas na luta por uma educação comprometida com a terra, proteção do território camponês, além de "manter e multiplicar as escolas no e do campo" (Caldart, 2024, p. 7).

Para a autora,

> O momento atual de desumanização crescente e ao mesmo tempo de contradições que tendem a impulsionar as lutas sociais populares, nos desafia a pensar com especial cuidado as intencionalidades pedagógicas da escola como ambiente de humanização, lugar de afirmação e transformação humana. Lugar de formação de lutadores e construtores, humanizados pela missão histórica de erigir um novo modo de produção da vida, uma nova forma de sociedade. (Caldart, 2024, p.8,9).

Nesse horizonte, Freire (1996, p. 41), lembra que "as tarefas mais importantes na prática educativa e crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros, e todos como professor ou professora, ensinam a experiência profunda de assumir-se", tomando consciência de si mesmos e de sua inserção no mundo. Ainda, segundo o autor,

> "Ao acolher os repertórios digitais estimulando a curiosidade investigativa, o educador contribui para nos defender de "irracionalismos" decorrentes do ou

> produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologizado." (Freire, 1996, p.32).

Nesse ínterim, torna-se pertinente avançar nossas discussões sobre educação digital e as mídias e de que maneira elas são abordadas nesse contexto, e como estão sendo incorporadas no processo educativo.

2.3 PNED Lei 14.533- Política Nacional de Educação Digital

No ano de 2022 foi complementado à Base Nacional Comum Curricular de 2017, o componente Computação.

Figura 2- BNCC- Computação: eixos e temas de aprendizagens·



Fonte: Documento orientador Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas Escolas foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2025, p.11).

Tendo em vista o exposto, compreendemos que o pensamento computacional (baseado em objetivos que focalizam no estimulo da resolução de situações-problemas através de passos claros e organizados, instigando os alunos a organizarem suas ações de maneira lógica), mundo digital (envolve a navegação na internet de maneira consciente, expondo como as ferramentas digitais funcionam, destacando sua influência na sociedade)

e cultura digital (que tem como objetivos o apontamento do nosso modo de viver com os recursos digitais de maneira criativa, crítica e ética).

Embora o documento cite as competências a serem atingidas em cada etapa, eixos, objetivos de aprendizagem e alguns exemplos de como explorá-los, a Base permanece genérica, pois não aborda a maneira que essas propostas devem ser inseridas em realidades que apresentam complexidade e desafios, em especial em ambientes socialmente desfavorecidos.

No ano subsequente, em 2023, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 11 de janeiro, a Política Nacional de Educação Digital foi sancionada pela Lei 14.533, tendo como foco, a busca por equidade no acesso às tecnologias, sobretudo aos grupos mais vulneráveis, garantindo oportunidades iguais para todos os estudantes.

A PNED se constitui de quatro eixos estruturantes: “I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)” (Brasil, 2023).

A educação digital escolar é assim definida pelo texto da PNED:

> conjunto de competências, habilidades e conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania digital na contemporaneidade, estruturando-se a partir dos eixos de cultura digital, mundo digital e pensamento computacional, englobando os desafios e potencialidades da era digital, as dinâmicas sociais mediadas e impactadas pela tecnologia e as transformações no mundo do trabalho. (Brasil, 2025, p.7).

Nesse enfoque, os Princípios que a Lei direciona de maneira geral reforçam e se articulam aos eixos expostos na BNCC Computação, orientando com alguns exemplos possíveis para a utilização das tecnologias digitais de maneira transversal e em toda a educação básica. Além disso, busca assegurar a qualificação profissional dos educadores, a ampliação da conectividade e disponibilização de equipamentos adequados em todas as instituições de ensino.

Consequentemente, a PNED modificou os artigos 4º e 26º da LDB nº 9.394/1996, estabelecendo a integração da educação digital como componente curricular do ensino fundamental e médio, promovendo o desenvolvimento de competências digitais, incluindo ensino da computação de maneira analítica e consciente.

Diante de toda a legislação apresentada, observa-se que embora sejam marcos relevantes para a implementação da educação digital e midiática na educação básica,

> Desde 1995, quando a Internet passou a ser disseminada comercialmente, começamos a adentrar – em diferentes velocidades e intensidades – em uma realidade social em que as relações mediadas por plataformas comunicacionais em rede ganham centralidade na vida de um número cada vez maior de pessoas mundo afora (Miskolci, 2016, p.276).

O trecho aponta que, embora a prática social já estivesse profundamente marcada pela expansão da internet e pelas mídias digitais, houve uma lacuna de três décadas até que fossem consolidadas diretrizes específicas que orientam a educação digital com uma postura reflexiva e inclusiva.

Nesse âmbito, torna-se necessário considerarmos de que maneira o Ministério da Educação orienta a instituirmos a Educação Digital e Midiática nos currículos das escolas, uma vez que são documentos que almejam uma equidade no acesso e aos recursos digitais, qualificação profissional e acesso igualitário. No entanto, será que o que é prescrito e o que se realiza na prática se concretizam, principalmente em contextos rurais, por exemplo, em que há o regime de colaboração entre Estado e município? Além disso, nos perguntamos: há especialistas capacitados para a formação docente?

Questões suscetíveis de estudos em oportunidades futuras.

2.3.1 Educação Digital e Midiática

Diante das transformações sociais, econômicas e culturais, que vêm marcando a sociedade ao longo dos anos, a educação digital e midiática se faz cada dia mais necessária em espaços educativos instigando novas formas de pensar e organizar o trabalho pedagógico, mesmo diante de desafios estruturais que são evidentes.

Em 2025, o Ministério da Educação (MEC), consoante ao que já fora citado lançou uma cartilha com orientações referentes a elaboração e inserção da educação digital e midiática ao plano curricular das escolas, alinhadas às “Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais nos espaços escolares desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (Brasil, 2025, p. 3).

A educação digital, de acordo com a PNED nº 14.533, engloba pensamento computacional, mundo digital, cultura digital, direitos digitais e tecnologia assistiva. Em complemento a educação midiática almeja

> formar indivíduos para que tenham a capacidade de acessar, analisar, criar e participar de forma crítica no ambiente informacional e midiático, tanto físico quanto digital, promovendo um uso consciente das mídias. É um processo que vai

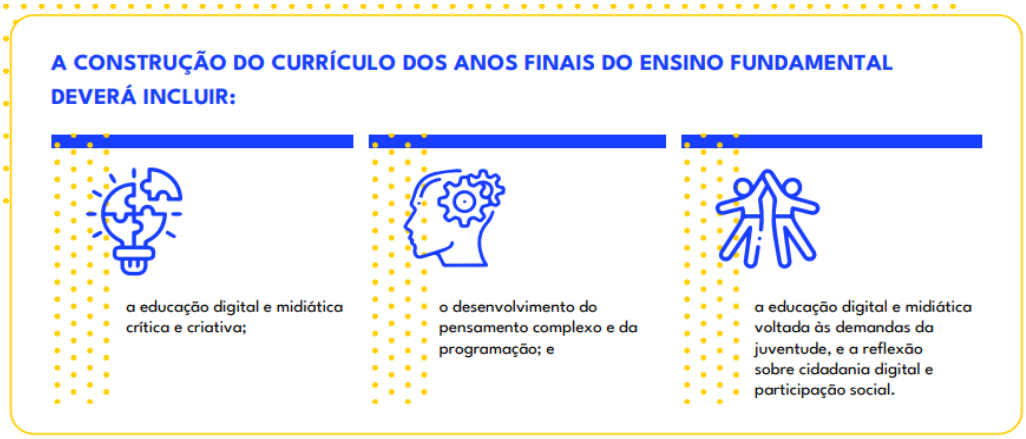
> além de uma alfabetização digital instrumental, englobando uma compreensão crítica das mensagens em seus diferentes meios e promovendo condições para discernir entre informações confiáveis e desinformação, por exemplo (Brasil, 2025, p.8).

Desse modo, a lei pretende preparar cidadãos para que sejam capazes de utilizar as mídias de forma crítica, ética e responsável, indo além do simples manuseio. Nessa Cartilha, é apontada ainda a lei 14.180\2021, que objetiva regularizar o financiamento em prol a universalização do acesso à internet nas instituições de ensino, bem como na formação pedagógica, e uso dos recursos digitais, objetivos que são consoantes ao exposto na PNED.

Somado a essa lei, foram criadas as estratégias de educação conectada e educação midiática: a ENEC (2023), que integra ações da PIEC e PNED em seis eixos: conectividade, dispositivos, gestão digital, recursos digitais, formação docente e currículo alinhado à BNCC. A EBEM, por sua vez, "expressa o compromisso do Estado com a formulação de ações contínuas e integradas, refletindo o caráter dinâmico e cíclico das políticas públicas" (Brasil, 2025, p.12). Também se prevê a distribuição de livros e guias para a utilização de dispositivos tecnológicos nas escolas, a partir de 2026, focando nos adolescentes do ensino médio. O documento detalha ainda de que maneira a educação digital e a educação midiática devem ser integradas em cada etapa do ensino, de maneira transversal e interdisciplinar, desenvolvendo assim a cidadania digital.

Propõe-se, por exemplo, que na etapa mais longa da Educação Básica, o Ensino Fundamental, a inserção da abordagem digital deve ocorrer de forma progressiva e planejada, considerando as especificidades de cada fase. Na etapa inicial, recomenda-se um contato mais lúdico e exploratório, com recursos que estimulem a curiosidade e a criatividade das crianças. Já nos anos intermediários, a tecnologia pode ser incorporada como ferramenta de apoio à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento da autonomia. Por fim, na etapa final, em que os adolescentes vivenciam intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais, o uso das ferramentas digitais deve estar associado ao pensamento crítico, à responsabilidade social e ao preparo para a cidadania digital, alinhando-se às demandas contemporâneas de formação (BRASIL, 2025).

Figura 3 - Construção do currículo dos anos final do Ensino fundamental



Fonte: Documento orientador Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas Escolas foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2025, p.37).

Dessa maneira, o documento recomenda que essas implementações sejam realizadas efetivamente em 2026, no que tange a essa etapa, deve-se levar em consideração a proficiência dos professores diante da complexidade que envolve esse público-alvo, visando desenvolver a criticidade e criatividade, integradas a realidade dos estudantes de maneira que a tecnologia seja um elemento que potencializa a aprendizagem e a reflexão sobre questões sociais.

A formação do corpo docente será contínua e gradual, voltada também para cada etapa em que atuar, através de cursos presenciais e online, sendo acompanhados e monitorados com relatórios periódicos e avaliações.

Em síntese, a proposta é um avanço fundamental devido os excessos de informações e as influências que as mídias exercem nos contextos escolares e na vida dos adolescentes. Contudo, só saberemos se cumprirá, de fato, o que promete no momento de sua concretização, e se contemplará as diferentes pluralidades. Posto isto, o desafio que se impõe é se realmente essas diretrizes sairão do plano e se serão capazes de fortalecer e contribuir o ensino e a formação crítica e ética dos estudantes no uso desses recursos.

2.3.2 Mídias Digitais: Interfaces entre Educação e formação dos adolescentes

Com a disseminação das tecnologias digitais, em detrimento das analógicas, a sociedade contemporânea, vive o fenômeno das mídias digitais de maneira intensa, e sua influência se estende a quase todas as áreas da ação humana e da cognição social. Dessa forma, o constante desenvolvimento tecnológico que, de fato, conecta o mundo em redes, introduz novas formas de comunicação e informação.

O sociólogo Richard Miskolci define as mídias digitais como uma rede interconectada e se constitui como

> uma forma de se referir aos meios de comunicação contemporâneos baseados no uso de equipamentos eletrônicos conectados em rede, portanto, referem-se – ao mesmo tempo – à conexão e ao seu suporte material. Há formas muito diversas de se conectar em rede e elas se entrecruzam diversamente segundo a junção entre tipo de acesso e equipamento usado [...] (Miskolci, 2011, p.12).

De acordo com o teórico, há uma diversidade na possibilidade de conexão em rede, isso devido ao grande progresso das tecnologias e mídias digitais, o que reflete também nas instituições de ensino e vem mostrando a todos os responsáveis pela educação, a necessidade de entender como o conhecimento é construído na "sociedade das conexões".

Milskolci (2011) aponta a transição das mídias de massas (rádio, televisão etc.) caracterizada por usuários passivos, que somente consumiam os conteúdos, sem muita interação, para uma lógica de caráter horizontal, que surge na virada do milênio, possibilitando que os indivíduos pudessem interagir, produzir e compartilhar conteúdo.

Assim, notamos o quanto essa transformação é perceptível, seja no tempo de navegação com a instantaneidade e a circulação de informações, além de quebrar barreiras físicas e geográficas, expandindo os vínculos sociais. Milskolci (2011) evidencia ainda

> como as novas mídias digitais permitem a inserção de pessoas que antes eram relegadas a um limbo social como pessoas com deficiências, sexualidades dissidentes e muitas outras expressões individuais de diferenças que a sociedade construída verticalmente tendia a recusar ou relegar à invisibilidade, mas que a atual, em rede, permite um acolhimento mínimo, mas promissor (p.20).

No entanto, sabemos que ao passo que dá visibilidade e acolhe esses sujeitos, também pode ser um ambiente de discriminação, discursos de ódio, *cyberbullying*, reforçar padrões idealizados, como também violação da privacidade. Nesse sentido, Hall (2006) define o sujeito pós-moderno, caracterizado por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente.

A identidade é conceitualizada como uma "celebração móvel" continuamente formada e transformada em relação às representações e interpelações nos sistemas culturais circundantes. Essa identidade é historicamente definida, não biologicamente, e o sujeito assume diferentes identidades em momentos distintos, que não se unificam em torno de um "eu" coerente. Isso revela que, os indivíduos podem assumir diferentes identidades dependendo do espaço digital e das situações as quais estão expostos nesses ambientes.

Nesse horizonte, os olhares têm se intensificado para as crianças e adolescentes que, embora Hall (2006) afirmar que a construção da identidade é um processo contínuo, esse grupo etário vivencia de forma mais sensível e crítica essa fase, considerando que lidam com múltiplas transformações cognitivas, físicas, sociais e permeados por uma avalanche de informações de um cenário tecido pelas mídias digitais e que se entrelaçam a suas próprias experiências.

Partindo dessa premissa, é justamente para a fase da adolescência que a pesquisa está direcionada, em decorrência desse desenvolvimento intenso de construção e reconstrução que, recorrentemente, é caracterizado como um momento muito conflituoso, marcado por comportamentos inadequados e inconsequentes, embora essa conduta não seja universal.

Dessa forma, com base nessa construção da identidade, as crianças e adolescentes são frequentemente nomeados como geração Y, ou mais comumente conhecidos como "Nativos digitais", termo utilizado para atribuir o público que já nasce imerso no mundo das mídias digitais. Essas designações, utilizadas para atribuir esse segmento etário, em alguns momentos, pode sustentar a ilusão de que eles dominam as luzes e as sombras que a tecnologia irradia e que possuem um cérebro mais desenvolvido de quem não pertence a essa geração, sendo o mesmo que "sugerir que o mundo 'de antes' era composto somente por eremitas antissociais" (Desmurget, 2023, p. 29).

Cenário intensificado após o período pandêmico, em que houve uma interação maior desse público com as mídias digitais. Esse fenômeno chamou a atenção de muito estudiosos, que buscaram entender como essa intensificação poderia repercutir na vida acadêmica e socioemocional dos estudantes, sobretudo nessa fase.

Como observa Desmurget (2023), muitos especialistas midiáticos, ao atribuírem o termo nativos digitais, colocam todo esse grupo numa homogeneidade e defendem a idéia de que essa geração e essa inserção no mundo digital poderiam oferecer uma "oportunidade absolutamente única de refundar o ensino, estimular a motivação dos alunos, fecundar sua criatividade, eliminar os fracassos escolares e derrubar o *bunker* das desigualdades sociais" (p. 10).

No entanto, não é isso o que várias pesquisas têm apontado. Um exemplo disso, é o Relatório de Monitoramento Global da Educação, emitido pela UNESCO, em 2023, e as conclusões divulgadas pelo Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), em 2022, que indicam que, quanto menor o tempo de interação com as mídias, melhores são os resultados no desempenho acadêmico, assim como apontam lacunas importantes no que diz

respeito educação digital e midiática, ressaltando o uso excessivo, inadequado, sem monitoramento, e as disparidades ocasionadas pelas desigualdades socioeconômicas.

Desmurget (2023) complementa de maneira provocativa que nós somos a primeira geração de jovens a ter o QI mais baixo da evolução, chamando a atenção para o uso excessivo das telas, pois para ele, quanto mais usamos esses recursos, mais nosso desenvolvimento cognitivo é comprometido, afetando hábitos de leitura, interação e concentração. Embora tenha sido um pouco drástico, sabemos que o desenvolvimento cognitivo varia dependendo de todo contexto em que esses sujeitos estão inseridos.

Além disso, o neurocientista aponta que a imersão precoce no mundo digital de maneira desordenada e sem monitoramento pode desviar as crianças de aprendizados essenciais, cuja janela de oportunidade de desenvolvimento cerebral pode se fechar com o tempo.

Diante dessas implicações referentes à familiaridade das crianças e adolescentes com o mundo digital, cada vez mais reforça a necessidade de mediação e problematização das promessas que cercam essa interação. Desmurget (2023) aponta a influência política e das estruturas de poder na inserção da tecnologia e mídias digitais como parte integrante do processo educativo, citando em tom irônico a fala de um parlamentar Francês, que defendia que o digital nas instituições escolares aumentaria a autoestima dos estudantes, proporcionaria experiências enriquecedoras e melhores resultados nos índices de aprendizagens. Segundo sua análise, discursos desprovidos de fundamentos buscam anestesiar mentes em vez de desenvolver, “dar-se conta de que são esses discursos vazios que guiam a política educacional de nossas escolas é algo de aterrador” (Desmurget, 2023, p.30).

Trata-se de uma situação de mão dupla: enquanto alguns países buscam diminuir o uso dos recursos tecnológicos no espaço escolar e limitam o acesso, como Inglaterra e Taiwan, conforme citado por Desmurget (2023), outros países como o Brasil, por meio de políticas públicas, como as implementadas no Estado de Mato Grosso, tem ampliado o acesso e incentivo à inserção. Em consonância ao Decreto nº 1497, que institui o Programa EducAção 10 anos:

> Em Mato Grosso, as tecnologias serão utilizadas para potencializar o acesso e a qualidade da educação. As ferramentas serão mais um apoio no processo de aprendizagem centrado no estudante, contribuindo para um ensino cada vez mais personalizado e gerando informações para aprimorar a prática do educador (Mato Grosso, 2022).

Nesse âmbito, entende-se que no Brasil, um país menos desenvolvido que Inglaterra e Taiwan, sobretudo no Estado de Mato Grosso, a política educacional compreende as tecnologias como um recurso que aprimora a prática docente. Já em países mais desenvolvidos, há uma tendência a restringir o acesso. Logo, cabe questionar se, a real viabilidade dessa inserção tecnológica em relação à melhoria do aprendizado, considerando os impasses que enfrentamos nas formações pedagógicas, os desafios infraestruturais e as dificuldades em promover a inclusão em contextos sociais desiguais, como nas escolas do campo, cujos recursos chegam tardiamente e acabam acentuando segregações e aprofundando desigualdades já existentes. Assim como é necessário refletir sobre a forma como esses dispositivos vêm sendo efetivamente manuseados.

Como alertam estudiosos dessa temática, é preciso compreender o modo como tais políticas funcionam na prática e se a simples disponibilização de dispositivos e conectividade poderia garantir grandes resultados pedagógicos.

> Para ser mais exata, a ideia de uma utilização pontual, conceitualmente dominada e estritamente submetidas às necessidades pedagógicas parece muito afastada do extravagante frenesi tecnológico que predomina; um frenesi que tende a erigir "o" digital como o maior graal educativo e ver na distribuição obstinada de tablets, computadores, quadros brancos interativos e conexões com a internet o pináculo da excelência pedagógica (Desmurget, 2023, p.115).

Diante desse cenário em que o digital é exposto como promessa de eficiência e inovação, enfatizamos outras perspectivas educacionais que questionam essa visão. Posto isto, Romanelli (2017) traz contribuições baseadas na proposta do filosofo austríaco Rudolf Steiner, que nos instigam a refletir sobre as finalidades da educação: o desenvolvimento integral do aluno e a qualificação para o trabalho, enfatizados nos documentos que direcionam a educação, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei 9394/96. Assim conclui que,

> O ensino deve estar menos vinculado a capacitação de mão-de-obra e mais ao desenvolvimento das habilidades e capacidades do aluno, de maneira a não determinar o significado do aprender como um meio para atingir um fim, sendo que esse fim é a obtenção de um emprego (Romanelli, 2017, p. 184-185).

Assim, segundo Romanelli (2017), Steiner defende que o ensino deve ser afastado da visão puramente utilitária, sendo a vida acadêmica do aluno conduzida de maneira

cuidadosa e gradual de acordo com seu estágio de desenvolvimento e, quando tiver consciência da utilização de qualquer tecnologia, isso ocorra de maneira construtiva e crítica.

Perante esse cenário, destacamos até que ponto o professor consegue mudar essa visão utilitarista para um enfoque mais crítico, ético e transformador, conforme propõe Paulo Freire (1996), ainda que possam ter suas práticas pedagógicas limitadas por um ensino focado em avaliações, metas e plataformas que tendem em alguns casos homogeneizar o ensino.

Freire (1996) faz observações enérgicas quanto a prática do professor-progressista, que tem como missão oportunizar meios para que o aluno desperte do conhecimento ingênuo, para a curiosidade crítica, inconformada e questionadora. Segundo a perspectiva Freiriana, "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (Freire, 1996, p. 33).

Nesse contexto, Freire (1996) argumenta que no mundo digitalizado que não temos que rejeitar ou idolatrar a tecnologia, mas devemos estar vigilantes e analíticos com uma abordagem criteriosa, logo essa postura faz com que nos protejamos dos racionalismos excessivos da sua atualização com fins apenas mecânicos, reprodutor de tarefas e que não instiga os sujeitos a refletirem.

Na educação do campo, esses princípios podem ser aplicados nas experiências diárias, através de práticas que utilizem os recursos tecnológicos e que estejam em consonância com a realidade dos alunos, evitando essas abordagens instrumentais e alienantes, oportunizando, nesses espaços e aos sujeitos que o constituem, um ensino humanizador. Dessa forma, revela-se indispensável que os profissionais envolvidos busquem um ponto de equilíbrio entre a tecnologia e a ciência a serviço da comunidade valorizando e respeitando a cultura, os saberes e vivências locais, mesmo em meio a tantas adversidades. Nesse sentido, ensino deve ser conduzido por práticas que "demanda[m] profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos" (Freire, 1996, p.33).

Assim, utilizar a tecnologia no contexto das Escolas do/no campo seja por meio de ambientes virtuais, mídias digitais, plataformas de aprendizagens ou recursos interativos, é essencial que seja de fato uma forma de inclusão digital, cultivando assim a valorização da alteridade.

> A educação vigente, hegemônica, voltada para reproduzir e sustentar o modelo de dominação tem como perspectiva impedir as transformações e opera pela educação na busca de seduzir para seu projeto os setores empobrecidos. A primeira, a educação libertadora, é o projeto de educação através da qual, os trabalhadores do campo e da cidade construirão o seu projeto transformador das relações desiguais e injustas da presente sociedade. É um projeto democrático porque tem por objetivo negar ou superar a manutenção das díades: oprimido-opressor (Passos, 2007, p.107).

Nesse esboço, por meio da Educação Libertadora, concebida por Freire, ressalta-se a importância da equidade e a superação nas desigualdades ao acesso à educação e tecnologia, promovendo a transformação social, dando importância ao contexto social e cultural da educação.

Complementando essa reflexão, é relevante enfatizar que a utilização instrumental da tecnologia e mídias digitais não reflete somente na formação social e cultural dos sujeitos, mas também na formação cognitiva, conforme exposto por Wolf (2019). A autora demonstra que, quando crianças e adolescentes realizam leituras em ambientes digitais, tendem a compreender o que foi lido de maneira superficial, reduzindo a capacidade de leitura profunda, pensamento crítico e reflexivo. “O ponto crucial da questão é que a plasticidade do cérebro nos permite formar não só circuitos cada vez mais sofisticados e expandidos, mas também circuitos cada vez menos sofisticados, dependendo dos fatores ambientais” (Wolf, 2019, p 29).

Portanto, ao realizarmos leituras através do meio digital tendemos a dispersar a atenção e a deixar de lado justamente essas capacidades mais detalhadas de raciocínio. Logo, ler em papel é diferente de ler em telas, e que sem ações planejadas para as crianças e adolescentes, nos momentos de leitura, eles podem desenvolver hábitos de leituras rasas. Assim Wolf (2019) sugere que os recursos tecnológicos e mídias digitais podem ser utilizados, mas como apoio estratégico, guiado e monitorado.

Enfim, a tecnologia e as mídias digitais configuram presenças inevitáveis, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. No entanto, nossa postura enquanto educadores, com as políticas públicas recentemente implementadas, conforme discutimos nos tópicos anteriores, demonstramos certa preocupação quanto ao seu uso consciente e intencional para fins pedagógicos. Logo, trata-se de um fato complexo, pois envolve qualificação dos docentes, práticas educativas reflexivas, incentivos governamentais e engajamento das famílias. Rompendo assim com a utilização vertical desses recursos que refletem práticas neoliberais, em detrimento da educação crítica e emancipatória.

3 PRÁTICAS E PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

A tecnologia e as mídias digitais, neste momento, são temas amplamente comentados, por diferentes estudiosos, seja por seus benefícios ou malefícios, principalmente em relação a influência que essas ferramentas podem exercer sobre a infância e adolescência, fases em que estamos construindo nosso eu, nossos valores, e nos preparando para os desafios da vida adulta.

Dois boletins informativos de grande contribuição a nível global e nacional, como o relatório da UNESCO e a pesquisa TIC kids online Brasil[5], ambos relativos a 2023, destacam o aumento expressivo do uso da tecnologia nos últimos anos, apontando desafios e oportunidades quanto ao uso desse recurso. A UNESCO, através do seu informativo de monitoramento global da educação, expedido em Julho de 2023, apresenta que, apesar de muito se falar do sucesso da tecnologia na educação, não há de fato estudos que comprovem essa eficácia como se promete, ressaltando que, no período pandêmico, ela funcionou como uma estratégia emergencial que impediu que o ensino formal parasse completamente durante o isolamento social, mas se escancararam as dificuldades de acesso de muitos estudantes em todo o mundo, principalmente os mais pobres. Além disso, fizeram alertas sobre os perigos do uso inadequado e excessivo, e divulgaram ainda o sentimento de insegurança que muitos professores possuem ao ensinar com a tecnologia, por falta de formação adequada.

Os dados da TIC Kids Online Brasil de 2023 (CETIC.br), publicado em setembro de 2024, a partir de entrevistas de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, seus pais e responsáveis, em todo o território nacional, detalharam um aumento cada vez mais precoce desse grupo no espaço digital. O celular foi apontado como o dispositivo mais utilizado em 2023, inclusive para pesquisa de conteúdo escolar. Mas se evidenciaram também as dificuldades que ainda perduram quanto à universalização do acesso e a inclusão digital, apontando urgência da adoção de medidas regulatórias que garantam a proteção e privacidade no uso da internet, de acordo com as idades e etapas do desenvolvimento, citando a Lei n. 14.533/2023 referente à Política Nacional de Educação Digital (PNED).

[5] Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil, conduzido pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) tendo sua investigação baseada na rede europeia EU Kids Online, “que considera a influência dos contextos individual, social e do país sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes” (CETIC.BR, 2024, p.30).

Logo, percebe-se que os levantamentos mostram que o recurso tecnológico teve um crescimento exponencial, sendo adotado no ambiente educacional no intuito de desenvolver competências, demonstrando um manuseio desordenado por parte dos adolescentes.

A BNCC, documento que estabelece um currículo comum para educação básica, estruturado por competências e habilidades que os alunos devem "saber" e "saber fazer", aponta, em vários momentos, direcionamentos para a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Na área de Linguagem para o ensino fundamental, aborda, como competência específica, que o educando possa "compreender e utilizar tecnologias digitais de informação de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (Brasil, 2017, p. 65).

Em vista disso, as mídias digitais e a educação constituem pontos nodais sobre o desenvolvimento/aprendizagem humana, na maneira de aprender, ensinar, assim como também na formação das nossas crianças e adolescentes, fomentando a presente pesquisa direcionada a entender como atores sociais que atuam nos anos finais do ensino fundamental, sendo adolescentes, na faixa etária entre os 11 aos 14 anos, de uma escola do campo, sob a circunstância de salas multisseriadas, utilizam esses instrumentos.

Com esse enfoque, a revisão integrativa configura-se como elemento estruturante do texto dissertativo, ao permitir a identificação de aportes relevantes para a construção da teoria, contribuições e possíveis lacunas. Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011) artigos de revisão são pesquisas que utilizam fontes bibliográficas ou eletrônicas para reunir e analisar estudos anteriores, oferecendo base teórica a um tema específico. A teoria, no contexto metodológico é vista de acordo com Barros (2019) como campo de estudo ou território a partir de todas as realizações teóricas proporcionadas pelos praticantes de determinado campo de saber.

> Para a elaboração da revisão integrativa, no primeiro momento o revisor determina o objetivo específico, fórmula os questionamentos a serem respondidos ou hipóteses a serem testadas, então realiza a busca para identificar e coletar o máximo de pesquisas primárias relevantes dentro dos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos (Mendes; Silveira; Galvão, p.760).

"Assim, o termo "integrativa" tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método (Botelho, Cunha e Macedo, 2011, p. 127)". Nesse contexto, esta revisão integrativa parte da seguinte questão guia "quais são as práticas e percepções sobre a utilização das mídias digitais por alunos e professores do ensino fundamental de escolas do campo?"

Sob essa ótica, fundamentado-se nos conceitos abordados e pergunta balizadora que alicerçaram a revisao, seguimos um caminho metodológico orientado por sete etapas com vistas a assegurar o rigor, a credibilidade e a compreensão profunda do fenômeno, além de fornecer subsídios para que a pesquisa cientifica direcionada a esse enfoque avance.

Por conseguinte, recorremos a Base de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), devido seu destaque no mundo acadêmico, através da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), via e-mail institucional vinculado a Universidade do Estado de Mato Grosso, instituição de ensino da pesquisadora. A busca destinou-se a localizar artigos que apresentassem evidências confiáveis e seguissem uma estrutura padrão, o que facilita na compreensão da essência do que está sendo investigado.

Em consonância, descrevemos todas as estapas e suas finalidades no quadro abaixo favorecendo a leitura orientada.

Quadro 1 – Etapas da Revisão Integrativa

Etapa	Descrição	Finalidade
1ª	Pergunta Central	Delimitar o tema, rigor e preencher lacunas.
2ª	Definição Base de dados	https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso de 15 a 29 de janeiro de 2024.
3ª	Citérios de Inclusão e Exclusão	Incluímos artigos publicados no marco temporal de 5 anos, de 2018 à 2023, textos em Língua Portuguesa e que tratam do uso das mídias digitais em contextos escolares. Excluímos estudos com temáticas diferentes, que não foram redigidos em Português, e anteriores à 2018.
4ª	Busca e Seleção de Estudos	Não utilizamos operadores boleanos, definimos 4 descritores, palavras-chaves: Mídias Digitais no ensino fundamental II; Prática pedagógica em sala multisseriada; Mídias digitais na Escola do Campo; Adolescentes e cultura midiática. Para tanto, realizamos a seleção dos estudos, após leitura dos títulos, resumos e, posteriormente, o texto na integra.
5ª	Análise e categorização	Após leitura e revisao em pares, selecionamos os artigos, categorizando os dados em uma tabela, utlizando nome dos descritores, títulos, nome autor(a/es/as), local em que foi publicado e ano.
6ª	Interpretação dos dados	Detalhamento dos trabalhos.
7ª	Panorama Geral dos Estudos Selecionados	Elaboramos um relatório abrangente da revisão, apontando alguns pontos, contribuições e limitações dos estudos selecionados

Fonte: Adaptado pela autora (2025), inspirada em Botelho, Cunha e Macedo (2011).

No que se refere a quarta etapa que expõe os 4 descritores, é pertinente apresentar que os descritores: Mídias digitais no ensino fundamental II e adolescentes e cultura mídiatica, não foram especificamente direcionados ao cenário da educação do campo. Para entendermos melhor o fenômeno e como vem sendo utilizado e incorporado em todos os ambientes escolares, visando atender as necessidades e complexidades dos adolescentes que integram essa etapa do ensino, e de que maneira vem sendo realizada a integração desse recurso, atendendo as especificidades do espaço vivido pelos adolescentes.

Nesse enfoque, a busca no Banco de Períodicos da CAPES, através dos descritores, foram realizadas sob os critérios: Escopo da Busca: Buscar Tudo; Tipo de recurso: todos; acesso aberto; Ano de criação: de 2018 à 2023; idioma: Português. Seguindo esses parâmetros, pré-selecionamos os estudos que são pertinentes a temática, após leituras exploratórias dos títulos, resumos e palavras-chave de cada produção científica e

> nos casos em que o título, o resumo e as palavras-chave não sejam suficientes para definir sua seleção, busca-se a publicação do artigo na íntegra. A partir da conclusão desse procedimento, elabora-se uma tabela com os estudos pré-selecionados para a revisão integrativa (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, pg. 130).

Partindo do descrito, apresentamos os dados abaixo.

Quadro 2- Levantamento realizado dos últimos 5 anos no banco de periódicos da CAPES

Descritores	Total
Mídias Digitais no Ensino Fundamental II	8
Prática pedagógica em sala multisseriada	13
Mídias digitais na Escola do Campo	58
Adolescentes e cultura midiática	11
Total	90

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2024).

Posto isto, após leitura criteriosa e na integra apresentamos as produções delimitadas.

Quadro 3- Relação de estudos selecionados e excluídos

Descritor	Selecionadas	Excluídas
Mídias Digitais no Ensino Fundamental II	4	4
Prática pedagógica em sala multisseriada	5	8
Mídias digitais na Escola do Campo	1	57
Adolescentes e cultura midiática	3	8
Total	13	77

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras (2025)

Assim, selecionamos esses 13 artigos que foram categorizados na tabela a seguir por apresentarem em seu escopo tanto o uso pedagógico das mídias digitais, quanto às relações sócio-histórico-culturais dos adolescentes com essa ferramenta no ambiente escolar, sobretudo a interação dos principais atores sociais e a mediação tecnológica em escolas do campo, sendo fatores que se aproximam e contribuem com o embasamento teórico da pesquisa em foco.

Quadro 4 - Distribuição dos estudos com maior proximidade do fenômeno (2018-2023)

Descritor	Tema	Autor(a)	Publicado	Ano
Mídias digitais no Ensino fundamental II	O processo de instrumentalização no ensino de Ciências: uma revisão sobre o uso das tecnologias digitais.	David Santana Lopes Lynn Rosalina Gama Alves Rejane Maria Lira-da-Silva	RENCIMA-Revista de ensino de Ciências e Matemática	2021
Mídias digitais no Ensino fundamental II	Etnobotânica e conservação no ensino de ciências aliada à mídia digital.	Jéssica de Andrade Jerônimo; Mariana Reis de Brito; Maria Franco Trindade Medeiros	ETHNOSCIENTIA - Revista Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia	2023
Mídias digitais no Ensino fundamental II	Estudo dos percursos de exploração de um material multimidiático para leitura de um poema com realidade aumentada por alunos do Ensino Fundamental II	Rita de Fátima Rodrigues Guimarães	Revista ANPOLL	2021
Mídias digitais no Ensino fundamental II	Educação, História e games: para além das fronteiras escolares	Stella Maria Peixoto De Azevedo Pedrosa; Kauan Pessanha Soares	Revista Interfaces da Educação	2023
Prática pedagógica em sala multisseriada	Práticas pedagógicas em salas multisseriadas	Francilene Lopes de Amorim; Juliane Gomes de Sousa	Revista Brasileira de Educação do Campo	2020
Prática pedagógica em sala multisseriada	Prática educativa em salas multisseriadas do campo a partir dos temas geradores de Paulo Freire	Debora Monteiro do Amaral; Irani da Silva de Jesus	Revista Roteiro	2022
Prática pedagógica em sala	Processos educativos de populações tradicionais da	Maria Natalina Mendes Freitas; Eliana Campos Pojo	Revista Espaço do Currículo	2021

multisseriada	Amazônia: apontamentos para pensar o currículo de classes multisseriadas	Toutonge		
Prática pedagógica em sala multisseriada	Postura do Professor e Atuação Didática para uma Aprendizagem Significativa	Ana Alice Rodrigues de Sousa; Joelson Rodrigues Miguel	ID on line Revista Multidisciplinar e de Psicologia	2020
Prática pedagógica em sala multisseriada	Ensino em rede municipal: bem distante da Educação do Campo e da Educação Popular	Maria Aparecida Vieira de Melo	Diversitas Journal	2019
Mídias digitais na Escola do Campo	Recursos de professores para ensinar Estatística nos anos iniciais do ensino fundamental em Escolas do Campo	Letícia Karina da Silva Santos; Iranete Maria da Silva Lima	Cadernos de Estudos Sociais	2023
Adolescentes e cultura midiática	Imaginários no cinema de animação: estetização de corpos na interface do cuidado de crianças e adolescentes	Regina Zanella Penteado; Belarmino Cesar Guimarães da Costa; Pedro Henrique Giambroni Neves Rodrigues	Scielo Brasil-Saúde e Sociedade	2018
Adolescentes e cultura midiática	Prédio quadrado, cheio de tédio e desespero": sociedade e identidade em seriados de Teen Dram	Lúcia Loner Coutinho	Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación	2019
Adolescentes e cultura midiática	Revolução passiva e o papel formativo da filosofia no Ensino Médio	Paolo Nosella; Alessandra Maria Martins Gaidargi	Revista Científica ECCOS	2018

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2024)

Ao observarmos o quadro 4, notamos que, das 13 produções, 11 foram publicadas entre 2019 e 2023, período marcado pela crise sanitária, o que evidencia uma intensificação dessa temática devido ao aumento da utilização dos recursos tecnológicos, tanto como forma de distração, quanto em decorrência do ensino híbrido

Assim, segundo os critérios definidos pelos descritores, analisamos inicialmente produções que enfatizam o uso das Mídias digitais no Ensino Fundamental II. Em seguida, Práticas pedagógicas em sala multisseriada, seguido de Mídias digitais na Escola do Campo e, por fim, Adolescentes e cultura midiática.

3.1 Mídias digitais no Ensino Fundamental II

Após aplicarmos os filtros compostos pelos critérios de inclusão e exclusão analisamos na íntegra 4 estudos contemplaram o descritor em destaque.

Considerando isso, destacamos o artigo redigido por Lopes, Alves e Silva (2021) intitulado *O processo de instrumentalização no ensino de Ciências: uma revisão sobre o uso das tecnologias digitais,* que analisou de que forma as tecnologias digitais estavam sendo integradas em diferentes espaços no Ensino de Ciências. Para tanto os autores realizaram uma revisão sistemática selecionando produções de 2011 a 2019, que foram apresentadas nas edições que compreende esse marco temporal no ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências). Assim, foram criteriosamente incluídas 83 produções com base nas percepções de docentes e discentes por meio de uma abordagem qualitativa. Os pesquisadores ressaltaram ainda que, após uma análise dos discursos, identificaram o uso intensivo de tecnologias digitais no ensino de Química, Biologia e Física, especialmente no Ensino Fundamental II.

No transcorrer do estudo, Lopes *et al*. (2021) traçam uma linha histórica das tecnologias digitais e o processo de ensino, enfatizando a primeira "máquina de ensino" desenvolvida pelo psicólogo Pressey (1926). E, posteriormente, a "máquina de ensinar", pelo psicólogo Skinner (1972), pautada no Behaviorismo, que propõe uma educação humana sustentada pela tríade repetição x estímulo x reforço, expondo os sentidos dos alunos "à instrumentalização do ensino por priorizar a permanência do estudante em uma prática formativa e ignorar o próprio percurso em torno da experiência Humano/Máquina. " (Lopes *et al*., 2021. p. 5).

Porém, ressaltam que, com a evolução dos dispositivos analógicos para os digitais, que tiveram como desfecho as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação TDIC, as culturas digitais mudaram as concepções de Humano/Máquina instituídas pelas concepções de Pressey e Skinner.

No que diz respeito ao ensino de Ciências, os autores reforçam que as tecnologias educacionais não devem ser utilizadas como um simples recurso de apoio nas aulas, mas devem ser integradas para compor o processo de investigação e contribuir no desenvolvimento do pensamento crítico e para a discussão de questões éticas. Reconhecendo que artefatos tecnológicos como jogos digitais, redes sociais, plataformas de streaming

podem exercer influências para além dos muros da escola, afetando na construção da identidade e dando significado as suas diferentes experiências.

E, partindo para a análise do corpus escolhido, Lopes *et al*. (2021) dividiram as percepções em tópicos, iniciando pela exploração geral dos estudos, interfaces do corpus selecionado por área (Química, Biologia e Física) e, por fim, olhares sobre os artefatos audiovisuais no ensino das ciências da natureza**,** concluindo que a educação e a tecnologia se desenvolveram muito nos últimos anos, mas há uma defasagem temporal entre ambas, visto que envolvem processos formativos diferentes. Embora a tecnologia tenha um potencial educativo de grande significância o processo educacional apresenta limitações estruturais e profissionais para a utilização desse artefato de maneira contextualizada e crítica, de acordo com as complexidades.

> Questões ligadas à formação inicial/continuada e a carência de infraestrutura capaz de oferecer, principalmente para instituições públicas, possibilidades de imersão orgânica das tecnologias contemporâneas em suas práticas de ensino, são obstáculos já conhecidos na estrutura educacional de países com investimento reduzido na área, seja por limitações financeiras ou pelo desmanche de instâncias sociopolíticas locais. Contudo, mesmo que inseridos em espaços adequados para interações curriculares e pedagógicas pertinentes para o que tange às potencialidades dos artefatos tecnológicos, o processo de instrumentalização limita as contribuições que tais objetos poderiam ofertar para o ensino (Lopes *et al.,* 2021, p.18).

Entraves que refletem na prática pedagógica e utilização desses recursos nos ambientes educacionais que resultam em manuseio isolado, pontual e instrumental. Lógica que desconsidera que o Ensino Fundamental II é o período em que os adolescentes matriculados mais manipulam esses artefatos e estão em processo da construção da identidade, da forma de pensar, sentir, consumir e se comunicar. Entretanto, esses aspectos não são devidamente enfatizados por conta de uma visão reducionista que verticaliza o uso da tecnologia.

Por fim, os autores evidenciam que os trabalhos que traziam a utilização das mídias audiovisuais (filmes, séries, vídeos), *streamings,* demonstram experiências pedagógicas mais enriquecedoras e orgânicas, mas que ainda existem lacunas quanto a sua utilização de maneira superficial. Além disso, destacaram que encontraram somente uma produção voltada para temática do estudante com deficiência que envolve metodologias da tecnologia assistiva.

Jerônimo, Brita e Medeiros (2020) no artigo *Etnobotânica e conservação no ensino de ciências aliada à mídia digital* analisam o processo de produção de um vídeo didático,

plano de aula adequado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental II considerando a proposta curricular da BNCC, utilizando a perspectiva da Etnobotânica Histórica, abordando temas de Conservação em Ciências e História do Brasil. As pesquisadoras exploraram a viabilidade de criar um recurso cognitivo audiovisual para auxiliar os estudantes em seu autoaprendizado e interpretação da realidade diária. Nesse sentido, a produção de atividades com recursos audiovisuais, como vídeo didático, pode se adequar à mediação dos estudantes na conexão entre suas memórias e saberes e os conteúdos formais da História e das Ciências" (Jerônimo e*t al.*, 2020, p.95).

Segundo as autoras, a idéia era ir além do currículo tradicional valorizando os saberes a partir das vivências dos alunos, trazendo a importância da interdisciplinariedade e da educação dialógica de Freire (2005), que defende um ensino comprometido com outras formas de ver o mundo, rompendo com a educação bancária.

Para esse propósito, utilizaram como referência a obra intitulada "*História Naturalis Brasiliae", dos naturalistas Piso e Marggraf*, que focaliza a colonização holandesa no nordeste brasileiro entre 1624 e 1654. Além de ser dedicado à biodiversidade brasileira na época colonial, inclui descrições detalhadas sobre flora e fauna, relacionadas aos habitantes da época, como povos indígenas, brasileiros e africanos escravizados. O vídeo, com 6:05 minutos de duração dividido em três blocos, foi produzido usando o *software* Final Draft (programa utilizado para roteiro de cinema) e utilizado como recurso pedagógico, estando disponível no YouTube: https://youtu.be/v7vIgrmTYAw.

Posto isto, as autoras concluíram que,

> Através de um audiovisual produzido para aulas de Ciências foi criado um recurso cognitivo adicional aos métodos e espaços tradicionais de aprendizagem. Adotando uma linguagem informal e com características humorísticas intencionais, a atenção dos alunos é despertada, assim como a chamada para o desenvolvimento do senso crítico e da reflexão sobre os assuntos abordados no vídeo (Jerônimo; Brito; Medeiros, 2022, p. 101).

A pesquisa de Rita de Fátima Rodrigues Guimarães (2021) *Estudo dos percursos de exploração de um material multimidiático para leitura de um poema com realidade aumentada por alunos o Ensino Fundamental II,* aborda o design e utilização de um material multimidiático com Realidade Aumentada (RA) para explorar o poema "A Bailarina" de Iêda Dias. O material, resultante de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, incorpora RA por meio de um marcador (papel impresso com o poema) que projeta objetos virtuais, como a Bailarina Azul, A Pequena Bailarina de Quatorze Anos e vídeos sobre a origem do

balé e Edgar Degas, no ambiente real. Os alunos interagem com o material usando tablets, explorando os objetos virtuais por meio de movimentos e sopros.

O estudo destaca a importância das interações na ampliação das interpretações e construção de sentidos pelos leitores, focando nos novos letramentos relacionados às práticas sociais digitais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu 32 alunos do 7º ano de uma escola privada no interior de São Paulo, município de Jundiaí, utilizando tablets com RA para explorar o material multimidiático por meio de movimentos e sopros. Realizado em condições controladas, o estudo incluiu videogravações, registros automáticos e entrevistas para analisar os percursos de exploração.

No que se refere à análise dos dados coletados no correr da atividade, a autora percebeu que houve:

> o predomínio das interações próprias de aplicações de RA, ou seja, uso de interações que se assemelham às interações em situações reais (rotações de objetos, sopro, movimentações do tablet como se fosse uma lupa). Portanto, os alunos, ao navegarem pelo material, vivenciaram interfaces diferentes das tradicionais, como o uso do mouse, ícone de zoom, toque na tela para arrastar o virtual (Guimarães, 2021, p.63).

Guimarães (2021) conclui que os resultados indicam a eficácia da RA através do recurso multimidiático na motivação dos alunos, revelando diferentes formas de interação, preferências por conteúdos e destaque para a interação lúdica, como soprar na Bailarina Azul.

> A escultura de Degas ou mesmo os quadros do artista, nos vídeos, permitiram observações sobre obras de artes que poderiam ser apreciadas, de maneira semelhante, somente quando em uma visitação real a um museu. Ou seja, a simulação de espaços e tempos para o leitor/usuário oferece vivências com a arte (literatura, pintura, música e outras) dentro do ambiente escolar (Guimarães, 2021, p.68).

Enfim, a prática segundo a autora, contribuiu ainda para ampliar o repertório cultural e artístico dos adolescentes.

Pedrosa e Soares (2023) no texto *Educação, História e Games: para além das fronteiras* descrevem os resultados de uma pesquisa que empregou dois jogos digitais da franquia *Call of Duty "World at War e Modern Warfare*" com adolescentes do ensino fundamental II de uma escola pública que atende famílias de um conjunto habitacional em situação de vulnerabilidade social. As pesquisadoras enfocam que nos dias atuais por mais que os recursos digitais são considerados indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem e sejam ferramentas comuns nos ambientes escolares, não significa que a

aprendizagem será efetiva. Citam ainda que a utilização desse meio não é novidade no sistema de ensino, mas que:

> O advento e a popularização das tecnologias digitais demandam profundas reflexões de docentes e discentes quanto a sua utilização. Os recursos disponibilizados e o maior acesso a variados acervos de informações não podem se resumir a comandos de copiar e colar, apenas observar uma imagem ou vídeo, sem que se busque a sua contextualização ou, ainda, ao se deparar com uma notícia buscar suas fontes visando concluir se ela é verdadeira ou não (Pedrosa; Soares, 2023, p.2).

A pesquisa relatada foi realizada em uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro com alunos de três turmas do 9º ano em defasagem escolar. A escolha do campo foi impulsionada por um dos pesquisadores que lecionava nessa instituição e queria contribuir na melhoria dos índices educacionais.

As oficinas dos jogos relacionadas a conflitos contemporâneos e campanhas militares ocorreram no contraturno das aulas, englobando, após mapeamento, 14 alunos do 9º ano do ensino fundamental II que estavam em recuperação na disciplina, e com dificuldades na alfabetização e letramento, além de conceitos matemáticos e com histórico de reprovação. Os alunos foram organizados em duplas ou trios para facilitar a dinâmica das atividades e promover a colaboração entre eles, dadas entre alguns motivos a limitação de recursos tecnológicos.

A abordagem teórica baseou-se em princípios educacionais democráticos e na valorização do conhecimento prévio, inspirados nos pressupostos de Dewey. Utilizando metodologia qualitativa com grupos focais, o estudo capturou as percepções dos alunos sobre os jogos e como esses elementos poderiam se relacionar com os fatos históricos estudados.

> Abordar um conteúdo curricular, partindo de elementos comuns para os jovens, como jogos e filmes, permitiu observar como enxergavam aqueles cenários históricos e de que modo estas realidades seriam verdadeiras ou compatíveis com suas respectivas realidades locais. A mediação com os alunos foi necessária em muitos pontos para que houvesse melhor compreensão dos fatos de modo linear e de acordo com os eventos históricos, pois os jogos apresentavam estes contextos de modo fragmentado (Pedrosa; Soares, 2023, p.19).

Logo, os resultados indicaram melhorias atitudinais em sala de aula e aumento no conhecimento histórico, superando as expectativas.

A partir do exposto nos artigos acima, se compreende que a utilização de tecnologias digitais no Ensino Fundamental II demonstra potencial para transformar o processo educativo, proporcionando inovação, estimulando a participação ativa dos alunos e

promovendo melhorias no aprendizado. Contudo, é primordial enfrentar desafios relacionados à seleção de conteúdo, garantir equidade de acesso e superar limitações tecnológicas.

Ao considerar as implicações do uso das mídias digitais no Ensino Fundamental II, é relevante destacar a visão de Luvizotto (2023) que traz contribuições de Habermas sobre a imprevisibilidade do mundo atual. A autora ressalta a presença de situações de risco originadas da ciência e tecnologia, apontando para a necessidade de buscar um equilíbrio entre risco e segurança. Essa perspectiva ressoa no contexto educacional, em que a integração de mídias digitais representa, não apenas oportunidades, mas também desafios inerentes à imprevisibilidade do cenário atual.

Nesse sentido, a PNED 14.533/2023 surge como um elemento de fundamental importância desde que orientada e contextualizada de forma crítica, que pode auxiliar os estudantes a desenvolverem um acesso mais seguro e ético, evitando desinformações e agindo de maneira cautelosa e responsável.

3.2 Práticas pedagógicas em salas multisseriadas

No descritor ‘Práticas pedagógicas em salas multisseriadas’, ao considerarmos artigos publicados nos últimos 5 anos, e submetemos à triagem dos critérios estabelecidos, destacamos 5 produções científicas que estão mais alinhadas a temática presente.

No artigo intitulado *Práticas Pedagógicas em salas Multisseriadas*, as autoras Amorim e Souza (2020) investigaram as metodologias de ensino utilizadas por professores que atuam em duas salas multisseriadas da Escola Municipal Manoel de Sousa Lima, situada na comunidade Folha Grossa situada na zona rural de Tocantinópolis, no estado do Tocantins.

O estudo foi conduzido por uma abordagem qualitativa e exploratória. As autoras coletaram dados por meio de observações de sala, entrevistas com os professores e uma diretora da escola, a fim de compreender o fenômeno em destaque. Tendo o referencial teórico embasado pelos conceitos de Freire (1996), Sacristán (1999), Arroyo (2010), Hage (2006, 2011), Vázquez (2011), Parente (2014).

Diante de todo esse percurso metodológico as autoras concluíram que, nesse espaço, as práticas pedagógicas são predominantemente tradicionais, enfrentam alguns desafios, como a falta de formação específica e materiais adequados para salas multisseriadas, “os

professores trabalham com apoio de livros didáticos utilizados em escolas urbanas, os quais possuem pouca relação com a realidade da comunidade e com o ensino multisseriado" (Amorim; Souza, 2020, p. 1).

Amorim e Souza (2020) enfatizam que, apesar de um bom relacionamento entre professores e alunos, estratégias limitadas impactam a eficácia das aulas. Sugere-se a necessidade de políticas públicas e formações direcionadas para melhorar o ensino multisseriado, reconhecendo suas peculiaridades.

Amaral e Jesus (2020) investigaram o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas numa escola rural em Linhares/ES, buscando uma abordagem pedagógica humanizadora com base nos temas geradores de Paulo Freire, visando estimular o pensamento crítico, ensino contextualizado com as dinâmicas do campo, dialógica, conscientizada e instigadora.

> O ensino libertador deve propor uma prática que proporcione à(ao) educando(a) desenvolvimento da aprendizagem como um ato cognoscente, ou seja, qualifique a(o) educanda(o) como autor(a) na busca pela construção de conhecimento em sua formação, desenvolvendo, assim, a capacidade de conhecer e assimilar os saberes (Amaral; Jesus, 2020, p.15).

No correr do artigo, enfatizam ainda o fechamento de escolas do campo, "o que representa um retrocesso perante toda luta e resistência defendidas pelos movimentos sociais, que buscam garantir uma Educação Básica do campo com foco na realidade dos (as) camponeses (as)" (Amaral; Jesus, 2020, p. 1).

Utilizando referencial teórico de Hage (2014), Caldart (2004) e Freire (2019, 2018), a pesquisa revela a disparidade na infraestrutura entre escolas urbanas e rurais. O estudo propõe uma prática educativa crítico-libertadora, reflete sobre desafios e sugere estratégias centradas na realidade do aluno para aprimorar o ensino em salas multisseriadas. A pesquisa ressalta a importância dos temas geradores de Freire para uma abordagem transformadora e emancipatória no ensino do campo. Ademais, no que se refere a Base Nacional Comum Curricular os teóricos a definem como generalista e distante da realidade local dos estudantes do campo e as especificidades regionais.

Em sua produção científica, Freitas e Toutonge (2021) examinam o currículo escolar gerado a partir da prática educativa em salas de aula multisseriadas, e a materialização do aprendizado escolar e sua relação, ou falta dela, com o saber local dos estudantes.

A pesquisa envolveu observações no correr de seis meses, registrando as vivências, relatos e experiências no caderno de campo, além de entrevistas com educadores, pais e

alunos em uma comunidade rural na região de Bragantina, Pará. O objetivo foi promover uma discussão sobre a necessidade de formação continuada para docentes, buscando ressignificar o trabalho pedagógico no ensino fundamental em escolas multisseriadas. Ao término do ensaio, as estudiosas destacam a importância de considerar os saberes locais na construção de um currículo que expresse a identidade cultural da comunidade que de fato contribua para uma educação democrática e plural.

Sousa e Miguel (2020), através de uma revisão integrativa, analisam a "Postura do Professor e Atuação Didática para uma Aprendizagem Significativa", com base nos teóricos que partem do enfoque da formação dos alunos e emancipação como Lerner (2002), Dahaene (2012), Freire (2018), Freire (2016), Freire (1993), Freire (1996), Freire (1979), Soares (2018), Riolfi (2014), Candau (2014), Gadotti (2007), Borges (2005), dentre outros.

Assim, os autores, partem de uma fundamentação que questiona modelos tradicionais, que não enfatizam a relação entre teoria e prática, mas percebe a escola como espaço de reflexão, problematização e construção do conhecimento. Souza e Miguel (2020) iniciam o artigo discutindo a complexidade crescente da modernidade, com as novas tecnologias e a diversidade cultural.

Ao longo da argumentação, os pesquisadores fazem apontamentos quanto à formação inicial e continuada dos professores, sendo necessário rever as políticas públicas envoltas nesse processo, principalmente as que são voltadas para a formação acadêmica, que são muito fragilizadas e direcionadas ao ensino técnico. Fato que gera sentimento de insegurança e frustração em muitos educadores ao se depararem com as reais demandas das instituições de ensino formal, incluindo questões físicas, especificidades dos alunos e pouco investimento salarial e pedagógico.

Sousa e Miguel (2020) apontam outra lacuna considerável na formação dos professores, referentes as habilidades não cognitivas, que, apoiados em Barr (2016) são definidas como socioemocionais. Sendo habilidades primordiais para o desenvolvimento de crianças e jovens, mas que costumam ser negligenciadas ou ensinadas de forma não sistematizada. Para os autores, essa área precisa ser revista devido às contradições que perpassam as unidades de ensino

Para os estudiosos, a atuação dos professores deve envolver a seguinte tríade: teoria, prática e o contexto escolar. De modo a ir além, dessa proficiência técnica, exigindo uma constante curiosidade e reflexão, buscando sentido no que se propõe a fazer. Logo, a prática pedagógica deve ir além da reprodução dos conteúdos, mas precisa envolver flexibilidade,

sensibilidade, organização, planejamento, relação com a família, sobretudo, um compromisso com um ensino que transforme e humanize.

Diante dessas contribuições teóricas, o artigo oferece uma perspectiva abrangente sobre a importância da postura do professor

> Portanto cabe ao professor a tarefa de buscar recursos pedagógicos que impliquem em instigar no aluno, o comportamento crítico e indagador. Proporcionar sempre nas situações de sala de aula, grupos de discussões e outras ferramentas didáticas que estimulem o protagonismo dos alunos para questionar e buscar soluções criativas do tipo "*... e se?...*". Estas criam oportunidades para levar os alunos a aprenderem a aprender e não, a repetir respostas prontas do livro didático (Sousa; Miguel, 2020, p. 603).

Melo (2019), em seu estudo sobre *Ensino em rede municipal: bem distante da Educação do Campo e da Educação Popular* investiga as práticas pedagógicas em escolas rurais, buscando entender suas relações com os ideários mencionados. Sua pesquisa é de suma importância para o contexto no quão estamos inscritos, de modo que nos faz pensar em nosso presente trabalho de dissertação.

A pesquisa do referido pesquisador foi realizada com sete professoras da Rede Municipal de Canhotinho no estado do Pernambuco (PE), nos povoados do Sítio Luz, Sítio Pedrezinha e do Sítio Imbaúba, envolvendo entrevistas e observação em sala de aula e pautando-se nos nomeados escritos de Arroyo (2005); Gohn (2011); Caldart (2009); Freire (1987), dentre outros.

Posto isto, Melo (2019) parte da contribuição dos movimentos sociais do campo e suas práticas que fortalecem o papel da escola como espaço emancipatório pois "são sujeitos de múltiplos saberes e estes devem ser considerados no chão da escola" (p.928). Assim, enfatiza a relação da Educação Popular e da Educação do Campo que, embora sejam diferentes, partem dos mesmos princípios, visando emponderamento, protagonismo social e autônomo aos sujeitos com maior vulnerabilidade social.

Os resultados dos estudos revelaram que

> O contexto observado parece que não condiz com concepções e expectativas formuladas por alguns autores sobre a educação do campo e educação popular. Na realidade que se apresentou ou que se percebeu foi possível identificar que a prática pedagógica não se identifica com a educação do campo e nem com a educação popular, a partir das concepções mais correntes na sociedade brasileira (Melo, 2019, p. 927).

Posto isto, concluiu-se que, embora exista diretrizes que orientam a educação voltada para esse contingente, ainda predomina características urbano-cêntricas, que afastam as

práticas da realidade proposta pela Educação do Campo e Educação Popular. Somado a isso, assinalam falhas na formação dos profissionais direcionados para esse contexto, fazendo com que não valorizem toda a singularidade e riqueza desses espaços.

Em síntese, a análise dos cinco artigos sobre práticas pedagógicas em salas multisseriadas nos últimos cinco anos revela um panorama complexo e desafiador no contexto educacional. As produções científicas abordaram diferentes realidades, tendo como referencial recorrente os fundamentos da pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire.

As pesquisas percorreram diferentes realidades, concluindo que há ausência de formação adequada e comprometida com a transformação social e humana, escassez de materiais adequados e a necessidade de considerar os saberes locais na construção do currículo. Em suma, embora haja políticas públicas planejadas para contemplar as características próprias das comunidades rurais, o ensino nas salas multisseriadas enfrenta sérios desafios.

3.3 Mídias digitais na Educação do Campo

No artigo *Recursos de professores para ensinar Estatística nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo*, produzido pela autora Letícia Karina da Silva Santos e Iranete Maria da Silva Lima e publicado nos Cadernos de Estudos Sociais no ano de 2023, abordam uma pesquisa de Iniciação Científica que teve, como objetivo, mapear os recursos utilizados por professores de escolas do campo para ensinar conteúdos estatísticos.

As autoras partem da concepção da educação do campo como um direito dos sujeitos do campo e que deve ser fundamentada pela articulação entre conhecimento formal, científico e saberes socioculturais das comunidades. Além disso, discutem sobre o quanto o ensino de Estatística contribui com a realidade dos estudantes que, para além dos conceitos matemáticos transmitidos, desenvolve a capacidade investigativa, estimulando os alunos a questionarem a realidade em que estão inseridos.

As pesquisadoras pontuam que a pesquisa envolveu 17 professores em três municípios do Agreste Pernambucano (Caruaru, Bezerro e Riacho das Almas) e identificaram a utilização de recursos materiais (livros didáticos, gráficos estatísticos, vídeos, aplicativos digitais) e não-materiais (linguagem, pesquisas estatísticas, aspectos do cotidiano dos alunos). Destaca-se, nos recursos materiais, a predominância de recursos digitais, possivelmente relacionada às aulas remotas durante a pandemia.

O estudo revelou que, dos 17 professores, apenas cinco demonstraram preocupação em relacionar e adaptar os recursos utilizados de acordo com a realidade e características do campesinato brasileiro. Os resultados contribuem para a compreensão do ensino de Estatística nessas escolas, podendo subsidiar a produção de recursos e ações continuadas dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda assim, ressaltam que, devido a restrições impostas pela pandemia, há necessidade de estudos adicionais para aprofundar o entendimento sobre as práticas dos professores e o funcionamento das salas, uma vez que “não realizamos a observação de aulas para melhor compreender suas práticas e o funcionamento das salas de aula” (Santos; Lima, 2023, p.121).

Por fim, conclui-se que, embora haja a utilização de diferentes recursos ao longo das aulas, o quantitativo de profissionais que tenta diminuir a distância entre os conteúdos do currículo formal e informal do contexto sócio-histórico-cultural do aluno é baixo. Visto que, 12 educadores não demonstraram preocupação em desenvolver um planejamento para tal conciliação, embora não tenha sido possível verificar de que forma essa prática se realiza na sala devido o período pandêmico e impossibilidade das observações presenciais.

3.4 Adolescentes e cultura midiática

É importante pontuar que os três artigos analisados revelam percepções importantes sobre diferentes aspectos da sociedade contemporânea, destacando a influência da mídia, a representação da escola em seriados de televisão, voltados para adolescentes, e a importância do ensino de filosofia no Ensino Médio.

Para Hall (2006), a experiência com a cultura midiática está intimamente relacionada com a influência que a mídia exerce nas mudanças sociais e culturais, na construção de identidades fragmentadas, múltiplas, fluídas, desafiando as noções tradicionais de autenticidade e estabilidade.

O artigo *Imaginários no cinema de animação: estetização de corpos na interface do cuidado de crianças e adolescentes*, redigido pelos pesquisadores Regina Zanella Penteado; Belarmino Cesar Guimarães da Costa e Pedro Henrique Giambroni Neves Rodrigues, publicado na Scielo Brasil, enfatiza como uma produção cinematográfica de animação, exemplificada pela animação "Big Hero 6" da Walt Disney Pictures, pode influenciar e refletir imaginários sociais relacionados a corpos na infância e adolescência.

Os teóricos utilizam o personagem Baymax e suas diferentes representações corpóreas como ponto de partida para analisar esses imaginários, relacionando-os às práticas sociais e profissionais em áreas como educação, saúde e comunicação. “Os resultados evidenciam imaginários sociais que reforçam a padronização estética corporal, com caricaturização do corpo obeso e espetacularização do corpo atlético” (Penteado; Costa; Rodrigues, 2018, p. 382).

Assim, os autores destacam a importância de uma cultura do cuidado integral e interdisciplinar, considerando os processos culturais, educacionais e formativos em uma sociedade consumista e midiática. A pesquisa baseia-se em uma metodologia de análise da linguagem fílmica, considerando elementos internos e externos ao filme. Além disso, ressalta a necessidade de formação orientada para a educação para a cidadania, visando esclarecer a relação entre mercadoria, lazer administrado e cultura na sociedade de consumo.

No enredo do trabalho intitulado *Prédio quadrado, cheio de tédio e desespero: sociedade e identidade em seriados de Teen Dram* a pesquisadora Lúcia Loner Coutinho (2019) discute a representação da escola nos seriados de televisão voltados para adolescentes, focando especialmente na relação entre os jovens e a instituição escolar.

Coutinho analisa cinco séries de *teen drama* que abordam narrativas que refletem experiências e desafios enfrentados por adolescentes no contexto escolar. Assim, utilizando a abordagem de Kellner (2001), para a análise da cultura da mídia e referências de autores como Hall (2011) e Woodward (2011) sobre identidades culturais, o trabalho explora a relação entre alunos e a instituição escolar, destacando elementos como autoritarismo no sistema educacional, interações entre alunos protagonistas e o restante do corpo discente, integração, *status* e *bullying*.

Ao analisar os *teens drama*, Coutinho (2019) destaca a série Glee, por estabelecer uma clara conexão entre a diferença e o *status*, além disso, ela aborda o problema do *bullying* de maneira individualizada. A pesquisadora cita que a postura da série em normalizar a violência do *bullying* e a hierarquização vai de encontro a discursos contemporâneos anti-*bullying* que tendem a tratar o problema como algo confinado aos "pátios escolares", sugerindo que pouco pode ser feito para mudar essa situação. Coutinho (2019) menciona Carlson (2014), que aponta que campanhas como o projeto "It Gets Better", citado em Glee, embora tenham pontos positivos, não abordam as causas reais do *bullying*, especialmente contra homossexuais, reforçando um antigo discurso de vitimização.

Coutinho (2019), ao relatar o exposto, expressa preocupação “pois se em muitas instâncias o *bullying* é confinado a um estágio de desenvolvimento, as consequências sociais da normalização da agressão à diferença, não o são” (p. 105).

No geral, o artigo destaca as representações da escola nos seriados voltados para adolescentes, explorando temas como desigualdade, *bullying* e desempoderamento juvenil.

No trabalho nomeado *Revolução passiva e o papel formativo da filosofia no Ensino Médio,* Nosella e Gaidargi (2018) apresentam anotações preliminares a serem aprofundadas em ensaios futuros sobre a “revolução passiva" desenvolvida por Antônio Gramsci a fim de analisar criticamente a revolução midiática em andamento.

Nosella e Gaidargi (2018) exploram o conceito de "revolução passiva", introduzido por Antonio Gramsci, destacando sua essência na idéia de mudanças sociais que ocorrem para manter a relação de hegemonia de classe.

> [...]ela modifica material e espiritualmente toda a sociedade sem profunda participação dela: a população pode emprestar seu corpo, ideologicamente empresta sua mente e até seu entusiasmo, em prejuízo de seus mais profundos anseios de liberdade; o mesmo ocorre também entre nações periféricas e nações evoluídas [...] (Nosella e Gaidargi, 2018, p.292).

As pesquisadoras frisam ainda, que Gramsci combinou as expressões "revolução-restauração" e "revolução passiva", criando um conceito que descreve revoluções que, apesar das aparências, promovem uma "pedagogia" da passividade das massas populares.

O texto argumenta que o desenvolvimento do Brasil pode ser compreendido por meio da categoria de "revolução passiva". Destaca as mudanças radicais nas comunidades indígenas brasileiras como exemplo desse fenômeno, descrevendo-as como uma revolução passiva imposta de cima para baixo

Além disso, Nosella e Gaiadargi (2018) destacam o conceito de revolução passiva em Gramsci, sua aplicação à cultura brasileira, descrevendo como as massas, incluindo trabalhadores e jovens nas periferias urbanas, foram seduzidos pelos apelos do consumo, carros, produtos importados e aparelhos eletrônicos, especialmente na ampla utilização das mídias pelos jovens estudantes de ensino médio, e defende a proposta de ensino de filosofia como um instrumento para reconstruir a concepção de mundo dos jovens adolescentes.

Posto isto, as pesquisadoras argumentam que o estudo filosófico contribui para organizar o pensamento dos alunos, capacitando-os a enfrentar ativamente o influxo de informações das mídias e a responder questões sobre a construção de um sistema de saberes e valores universais que respeite as diferenças culturais.

Considerando os achados, verifica-se como as mídias influenciam nos imaginários infantis e adolescentes. Observa-se também que as interações em espaços digitais tendem a ser mais frequente em famílias com maior vulnerabilidade social reforçando mais uma vez a importância da educação digital e midiática, de maneira universal promovendo estratégias que garantam o engajamento de todos.

É notável que, atualmente, a cidadania digital possa ser uma manobra dos grupos sociais mais privilegiados, pois possuem mais acesso às informações, suporte e acompanhamento para acesso, tanto que preferem matricular seus filhos em escolas onde a interação com essas ferramentas tecnológicas é reduzida. Como evidenciado por Desmurget (2023) que cita que figuras respeitadas da indústria digital demonstram preocupação em proteger seus herdeiros do que eles próprios oferecem no mercado, matriculando seus filhos em escolas de alto custo e isentos da interação com as telas digitais.

3.5 Panorama geral dos estudos selecionados

A revisão integrativa constituiu uma importante ferramenta para subsidiar nossa pesquisa, para tanto utilizamos a plataforma de periódicos da CAPES, com refinamento direcionado a artigos, aplicando-se critérios de inclusão e exclusão, que após análise dos estudos, nos permitiram identificar algumas lacunas e contribuíram para ampliar nossos conhecimentos acerca da temática.

Tendo em vista os achados da revisão, em síntese, constatamos que há uma diversidade de abordagens e perspectivas sobre a utilização das mídias digitais nos anos do Ensino Fundamental, práticas pedagógicas em salas multisseriadas, educação do campo, e a influência da cultura midiática na vida dos adolescentes.

No âmbito das mídias digitais, os estudos apontam, tanto os benefícios, quanto os desafios no uso dessas tecnologias no ensino de Ciências da Natureza. A revisão de Lopes, Alves e Silva (2021) enfatiza o papel instrumental das tecnologias digitais, enquanto Jerônimo, Brito e Medeiros (2020) exploram a criação de recursos audiovisuais para estimular o aprendizado.

Em relação à pesquisa de Guimarães (2021), a autora destaca o potencial da Realidade Aumentada na interpretação de poemas. Por outro lado, Pedrosa e Soares (2023) ressaltam como jogos digitais podem ser ferramentas eficazes no ensino de História Contemporânea. Considerando o descritor práticas pedagógicas em salas multisseriadas, a

análise de diferentes estudos direciona para desafios enfrentados por professores, como a falta de formação específica, materiais adequados e estratégias limitadas. Os trabalhos de Amorim e Souza (2020), Amaral e Jesus (2020), Freitas e Toutonge (2021), Sousa e Miguel (2020), e Melo (2019) destacam a importância de abordar essas questões para melhorar a qualidade do ensino nas salas multisseriadas.

Na Educação do Campo, Santos e Lima (2023) apresentam a predominância de recursos digitais no ensino de Estatística, apontando para a necessidade de adaptação desses recursos à realidade específica das escolas do campo. Essa perspectiva reforça a importância de considerar as características do campesinato brasileiro no desenvolvimento de práticas educativas.

A análise dos artigos sobre adolescentes e cultura midiática destaca a influência da mídia na construção de imaginários sociais, especialmente no que se refere à estetização de corpos na animação e à representação da escola em seriados de televisão, como exposto por Penteado; Costa; Rodrigues (2018). Coutinho (2019) discute a relação entre bullying, diferença e *status*, enquanto Nosella e Gaidargi (2018) exploram o conceito de "revolução passiva" de Gramsci no contexto brasileiro, enfatizando a importância do ensino de filosofia para promover uma abordagem crítica diante das influências midiáticas.

Em suma, os estudos analisados oferecem contribuições expressivas para o entendimento das práticas educativas contemporâneas, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras, adaptação de recursos às realidades específicas e o papel crítico da educação diante das influências da mídia.

Somado a isso, evidencia-se a pertinência de políticas públicas efetivas que promovam cidadania digital, sendo um trabalho colaborativo entre as famílias e educadores. Além de ações governamentais voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, incluindo a preparação de profissionais especializados, considerando que o uso das mídias digitais quando inconsciente, atua como um fator catalisador, que pode repercutir na cognição, no comportamento, atenção e nas relações sociais.

Com base na análise realizada, nota-se que os estudos analisados oferecem suporte teórico amplo e articulado direto com fenômeno que direciona este texto dissertativo, relacionado a influência das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos adolescentes. Essas pesquisas apontam tanto desafios quanto potencialidades associadas a utilização das mídias, apontando caminhos viáveis para que recursos tecnológicos sejam empregados como fortalecedor das práticas pedagógicas.

4. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Partindo da reflexão do filósofo austríaco Rudolf Steiner, que afirma: “O que, aquele que busca o conhecimento, empenha em seu pensamento, ele também deve empenhar em suas ações”, explanamos, neste capítulo, os caminhos que orientaram a construção dessa pesquisa. Com base na citação de Steiner e escritos de Minayo (2002), compreendemos que a coerência entre pensamento e ação são preceitos orientadores para a construção do conhecimento e reforça a necessidade de uma metodologia que se ajuste a esses princípios.

Portanto, ao enfatizarmos a metodologia da pesquisa, nos pautamos no entendimento de Minayo (2002, p. 16), que define metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, no Quadro 5 a seguir sintetizamos pontos que expõem, de maneira clara e detalhada, as etapas para coletar, organizar e analisar as percepções dos participantes. Em complemento, nas subseções a seguir, detalharemos essas práticas investigativas, garantindo que os resultados sejam válidos e confiáveis.

Quadro 5 - Visão Geral Percurso Metodológico

<table>
<tr><th>Participantes da Pesquisa</th><th>Número de participantes</th><th>Instrumentos de coleta de dados</th><th colspan="2">Organização e revisão de dados</th><th>Categorias pós-análise</th></tr>
<tr><td>Professores</td><td>4</td><td>Observação</td><td colspan="2">Hermenêutica</td><td rowspan="3">Hermenêutica dialógica e contínua.</td></tr>
<tr><td>Alunos</td><td>13</td><td>Caderno de Campo</td><td rowspan="2">Unidades de Sentido</td><td rowspan="2">Unidades de Significado</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Entrevistas semiestruturadas</td></tr>
</table>

Fonte: Adaptada de Sampiere, Collado e Lúcio (2013).

4.1. Abordagem qualitativa: explorando e compreendendo os fenômenos

De acordo com Bicudo (2000, p. 43), “a produção do conhecimento é decorrente do movimento de materialização do sentido, percebido pelo sujeito, bem como das sínteses articuladoras que realiza e do esforço para expressá-las”. Essa visão enfatiza como as nossas experiências são importantes na construção do saber, o conhecimento não é um movimento passivo das informações, mas dinâmico, em que os sujeitos transformam suas percepções e interpretações a partir das suas relações em espaços e com diferentes pessoas em

significados. Assim, tanto as relações, quanto os significados que os sujeitos constroem, podem ser compartilhados histórica e culturalmente e reativados intencionalmente, conforme afirma Bicudo (2000).

Desse modo, associada a toda jornada pessoal, profissional e das percepções constituídas nos lócus da pesquisa, surgiu o interesse em compreender como as mídias vêm sendo utilizadas por adolescentes e como professores lidam com esse recurso no contexto de salas multisseriadas no meio rural, aspectos que conduziram as reflexões que possibilitaram a materialização da pesquisa.

Seu percurso metodológico foi influenciado pelas interações no correr da pós-graduação e a partir das análises sobre as diferentes correntes epistemológicas que se mostram mais apropriadas para captarmos o fenômeno em destaque. Diante disso, nesta seção, exploraremos algumas dessas abordagens, antes de explicar a escolha da Fenomenologia como direção central deste estudo.

As investigações podem ser realizadas com base em diversos paradigmas, tendo cada um deles um modo específico de interagir com os dados e entender a realidade. O positivismo e o interpretativismo são exemplos dessas concepções. De acordo com Bortoni (2008) o positivismo foi concebido pelo filósofo francês Augusto Comte (1798- 1857), que presumia que as “pesquisas sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que guiam as pesquisas das ciências exatas” (p.31).

Segundo Triviños (1987), os positivistas prezavam pela objetividade e generalização de dados, pautando-se na abordagem quantitativa, considerando a realidade em fatos isolados. Entretanto essa abordagem era incoerente com pesquisas em seres humanos que são complexos e não podem ser reduzidas a números, estatísticas e a leis universais. Como explica Bicudo (1994), nesse jeito de “conceber a ciência", a questão da coluna mestra fica claramente colocada. “Essa coluna é constituída pela teoria e pelos padrões de rigor por ela aceitos” (p.16).

Em conformidade a isso, Bortoni (2008) salienta que, no início de 1920, o filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno (1903-1969) e outros pensadores insatisfeitos com o positivismo de, começaram a defender pesquisas regidas pelos princípios interpretativistas, realçando a importância de se fazer ciência considerando os fatos sociais e históricos, pois entendiam que não tinham como observar o mundo fracionado. O autor reforça ainda que, em relação ao paradigma interpretativista, existe uma variedade de métodos e abordagens que são utilizados na pesquisa qualitativa, como a pesquisa fenomenológica.

Desta forma, no intuito de expandir as reflexões sobre as mídias e as experiências reais das pessoas, a presente investigação caracteriza-se como empírica e qualitativa fundamentada na Fenomenologia. A fenomenologia surgiu e cresceu com Edmund Husserl (1859-1938), sendo desenvolvida e transformada por outros filósofos em conformidade com o tema interrogado e ao pesquisador, como explica Bicudo (1994). Por meio dessa abordagem, buscamos compreender o *Lebenswelt*, **"mundo vida"**, que abrange as percepções e significados pessoais que os sujeitos atribuem a suas conexões no *solo*, "onde toda experiência acontece" (Bicudo, 2000, p.113).

A fenomenologia procura ir além das aparências superficiais e dos pressupostos pré-concebidos, é *ir-à-coisa-mesma*. Neste panorama "o sujeito expõe aquilo que faz sentido, ou seja, ele relata, *descreve* o percebido." (Bicudo, 2000, p. 74).

> Fenomenologia é uma palavra composta pelos termos *fenômeno* mais *lógos*. Fenômeno diz do que se mostra na intuição ou percepção e logos diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição do mundo-vida (Bicudo, 2011, p.30).

Dentro deste contexto, Bicudo (1994) evidencia que a inquietação é a atitude inicial dessa abordagem filosófica e metodológica, levando-nos a questionar profundamente uma situação vivida. Nesse sentido, elencamos três conceitos que orientam o enfoque do pesquisador: a interrogação, a intencionalidade e a hermenêutica. Bicudo (2011, p.23) pontua que "a interrogação se comporta como se fosse um pano de fundo onde as perguntas do pesquisador encontram seu solo, fazendo sentido".

Para Triviños (1987), um dos princípios básicos da fenomenologia Husserliana é a intencionalidade, que se refere ao direcionamento da consciência para um objeto. Assim, o pesquisador é impulsionado a capturar as experiências e as informações sensoriais do fenômeno. Como aponta Bicudo (2011), "a percepção ato em que se dá o encontro do ver/visto, não é fantasiosa, criada imaginativamente na esfera psicológica do sujeito que percebe, mas que se dá no encontro com o visto" (p.31).

Dois momentos são básicos nesta busca das raízes, fundamentos e no cuidado da "mostração" do fenômeno, a *epoché e* a *redução*. Na *epoché,* colocamos o "fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador" (Bicudo, 1994, p.20).

Assim, colocando de lado nossas crenças, conseguimos observar o fenômeno como ele se manifesta à consciência, o descrevendo por meio da linguagem. Bicudo (2011), expõe que, pela linguagem, as experiências vividas são impressas em momentos diferentes de sua articulação, seja pelos sujeitos que as vivenciam, relatando nuanças, ou pelo pesquisador que descreve o visto.

Nesse contexto, Bicudo (1994) ressalta que acontece a:

> *redução,* quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno. Isso é feito com o auxílio da técnica "variação imaginativa". Através de comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o que vê como essencial, característico, básico (p. 20,21).

A autora supracitada afirma que o recurso hermenêutico é fundamental na análise das descrições, atribuindo significados às experiências subjetivas e intersubjetivas dos participantes, uma vez que o círculo existencial-hermenêutico ilumina esse processo e se mostra como um movimento dialético.

Posto isto, na próxima seção, detalharemos as etapas que esta pesquisa percorreu até alcançar as reflexões que pudessem nos fornecer respostas para os objetivos propostos, a partir das expressões do vivido.

4.2 Etapas da pesquisa

4.3

Como propõe Minayo (2002 p. 17), pesquisa é “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”. É um ato de coragem, um binômio de maravilhas e desafios em busca de desvelar o fenômeno, clareza de objetivos e rigor metodológico. Após a interrogação, cada etapa desse processo traz consigo a necessidade de passos criteriosos visando encontrar respostas, ampliar horizontes e uma compreensão profunda da realidade. A autora também sublinha que o caminho que a pesquisa percorre “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade” (Minayo, 2002, p. 16).

Dito isso, a pesquisa empírica em questão configura-se numa metodologia qualitativa, fundamentada na Fenomenologia e hermenêutica. As evidências apontam que esses três elementos se complementam e nos fornecem suporte para uma compreensão mais rica e profunda das relações do fenômeno em seu “círculo existencial”. Dessa maneira, a partir do problema e objetivos estabelecidos, percorremos as seguintes etapas:

1ª Etapa: Construção do referencial teórico e bibliográfico

A base teórica do estudo está fundamentada no levantamento bibliográfico/documental que é concernente ao ponto de diálogo, “Como as mídias digitais influenciam no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental II, em salas multisseriadas de uma escola do campo?”.

Segundo Lakatos,

> a pesquisa bibliográfica permite compreender, por um lado, que a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (1992, p.44).

Somado a essa seleção de fontes, elaboramos uma revisão integrativa que buscou “examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações, a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica, as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores" (Romanowski, Ens, 2006, p. 39). Assim identificamos, selecionamos, revisamos e integramos artigos dos teóricos, disponíveis na Plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se aproximaram do interrogado, estabelecendo um marco temporal de 5 anos, entre 2018 e 2023, que nos permitiu maior clareza sobre o fenômeno, destacando áreas pouco exploradas, proporcionando reflexões para a sustentação da Pesquisa.

2ª etapa: identificação/mapeamento:

Mapeamos professores que atuam nas salas multisseriadas do Ensino Fundamental II (6º e 7º, 8º e 9º ano) de uma Escola do Campo, situada no sudoeste de Mato Grosso, às margens do Rio Jauru, bem como os alunos matriculados nessas turmas.

3ª etapa: pesquisa de campo e instrumentos de coleta de dados:

Após a concordância da gestão da escola e Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – (CEP), aprovando o desenvolvimento da pesquisa, realizamos consultas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno, que orientam as ações pedagógicas e administrativas da instituição.

Em sequência, com o consentimento dos participantes e possíveis responsáveis, partindo da exposição da proposta do estudo, princípios éticos e eventuais consequências, cenário que possibilitou estabelecermos uma relação de troca e confiança, conforme orienta Minayo (2002), iniciamos as observações nas salas multisseriadas do 6º e 7º e 8º e 9º anos em que esses sujeitos interagem a fim de, observar/interpretar e compreender como se relacionam com as mídias nesse ambiente, de forma imparcial e direta.

Para Martins e Bicudo (2006, p.16), a fenomenologia,

> [...] procura enfocar o fenômeno, entendido como o que se manifesta em seus modos de aparecer, olhando-o em sua totalidade, de maneira direta, sem a intervenção de conceitos prévios que o definam e sem basear-se em um quadro teórico prévio que enquadre as explicações sobre o visto.

Nesse solo, coletamos os dados referentes às vivências dos sujeitos, por meio de observações, anotações no caderno de campo e entrevistas semiestruturadas. Bicudo (2000, p.31) cita que "Husserl afirma que perceber uma coisa é vê-la, tocá-la, cheirá-la, ouvi-la, enfim, senti-la de diferentes maneiras e de acordo com as possibilidades dos sentidos". Logo "não é possível falar do visto, sem referência a quem vê, a intencionalidade do olhar, as características do solo histórico e cultural em que a *epoché* se efetua para podermos então referir-nos às características do fenômeno" (Bicudo,2011, p.54).

É importante ressaltar que, a observação não foi participante, mas descritiva, anotada no diário de campo e intencional direcionada por pontos que diferem entre professores e alunos, conforme apresentados no **Quadro 6**, além de nos orientarmos por quatro parâmetros: comportamentos, frequência de alguns eventos ou situações, aspecto do ambiente e as interações dos sujeitos.

> O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregar os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado (Minayo, 2002, p.63 e 64).

Concluímos essa etapa da investigação após descrição, leitura ingênua dos dados coletados, deixando emergir o sentido da experiência vivida, e com as entrevistas semiestruturadas aos participantes (professores e alunos) que aceitaram responder, individualmente, no espaço da Biblioteca da Unidade Escolar, haja vista que, foi o lugar que a gestão escolar disponibilizou, visando a privacidade e integridade dos envolvidos. De

acordo com Ludke e André (1986), essa técnica "permite a captação imediata e concorrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (Ludke e André, 1986, p.34). A estratégia da entrevista semiestruturada foi a escolhida para ser utilizada por se tratar de uma técnica orientada por um roteiro básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações conforme desenvolvimento da conversa.

Com isso, embasados na proposição dos teóricos, a entrevista semiestruturada foi composta por roteiros pré-determinados: oito perguntas para professores e nove perguntas para os alunos. Mas, foram flexibilizadas, de acordo com a necessidade e assuntos que surgiram no correr, em busca de contemplar os objetivos propostos, como podemos observar a seguir:

Quadro 6 – Explorando o Fenômeno

Objetivos	**Instrumentos de Coleta de Dados**		
	Roteiro de observação	**Entrevista com Professores**	**Entrevista com Alunos**
1-Analisar a integração da cultura digital, nas atividades dos alunos das salas multisseriadas, do Ensino Fundamental II (6º e 7º, 8º e 9º ano), na Escola Estadual São Geraldo, à luz da BNCC;	● Como os professores integram e lidam com a utilização das mídias pelos alunos e quais estratégias metodológicas utilizam no contexto de salas multisseriadas do Ensino Fundamental II (6º e 7º Ano; 8º e 9º ano).	● Durante a pandemia você lecionou? Quais recursos tecnológicos utilizou? ● Dentre as tecnologias existentes, quais você mais utiliza? ● Quais tecnologias, como internet e computadores, estão disponíveis para o uso na escola? Elas atendem a todos?	● A navegação nas mídias por meio do celular, televisão ou *chromebook* na sala atrapalha ou contribui?
2-Identificar quais são as principais estratégias utilizadas pelos professores, para integrar as mídias digitais no contexto de sala multisseriada?		● Quais os desafios e benefícios percebidos ao utilizar mídias digitais no contexto de uma sala multisseriada? ● Como você adapta os recursos tecnológicos disponíveis para enriquecer o aprendizado dos alunos no correr das aulas?	● Você pode me contar alguma situação em que ao usar alguma mídia, se sentiu exposto ou inseguro? Como foi para você?

3-Entender como é a relação da cultura midiática com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes das salas multisseriadas;	● Compreender como as mídias são utilizadas por alunos em salas multisseriadas do Ensino Fundamental II (6º e 7º Ano; 8º e 9º ano);	● Você acredita que a utilização de celular na sala atrapalha a aula? ● Como você percebe que a cultura midiática influencia o interesse e engajamento dos adolescentes no processo de aprendizagem em sala de aula?	● Você tem internet em casa? ● Dentre as tecnologias existentes quais você mais utiliza? ● Quais mídias você mais utiliza (jogos, redes sociais)? ● Você usa o celular na Escola? ● Como você utiliza a tecnologia em seus estudos ou atividades escolares?
4-Investigar como as mídias digitais utilizadas em salas multisseriadas podem fortalecer a cultura local		● De que maneira a utilização das mídias nesta Escola contribui para a preservação e valorização das tradições culturais e conhecimentos da comunidade local? Comente	● Você pode me contar algum desafio que você identifica em relação ao acesso ou no uso das mídias na escola?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Os relatos foram cuidadosamente gravados, através de um gravador, e convertidos em textos com o apoio do aplicativo Transkriptor. É significativo reforçar que, cada transcrição foi revisada manualmente, buscando relatar a "experiência tal como é vivida" assegurando a fidelidade das falas dos participantes

4ª etapa: Método de análise e sistematização dos dados

Neste momento, seguindo os fundamentos da fenomenologia e hermenêutica, os procedimentos analíticos foram orientados por Bicudo (1994; 2000; 2011), envolvendo a suspensão, descrição, interpretação e compreensão dos dados coletados considerando todo o ambiente sócio-histórico-cultural em que o fenômeno estava inserido. Bicudo destaca que,

> toda análise de descrição, por esta ser mediada pela linguagem (qualquer modalidade pela qual seja expressa) solicita um enxerto hermenêutico, para que no movimento da compreensão do dito, já se proceda à abertura aos sentidos e

> significados expressos e transportados pelo modo de dizer pelo qual a descrição se doa para a interpretação. (2000, p.44).

A Hermenêutica é importante neste momento, pois a linguagem falada contém múltiplos significados que por meio de uma análise cuidadosa podem ser revelados.

Tal como a autora expressa, compreender uma descrição não é apenas ler ou ouvir experiências dos participantes, mas envolve uma sensibilidade do pesquisador para perceber a linguagem que transcende as palavras, envolve gestos e expressões.

De acordo com Romanelli (2024, p. 15) "a partir da descrição/transcrição minuciosa das falas e/ou outros materiais coletados no trabalho de campo, é importante que se encontrem as invariantes". Conforme expõe Bicudo (2000), o pesquisador deve ler quantas vezes achar necessário as transcrições das narrativas dos sujeitos para que possa compreender a experiência vivida e ter a sensibilidade para intuir a compreensão que descreva o significado completo da vivência que é discursada ao responderem as interrogações. Dessa forma, Bicudo (2000) enfatiza que a unidade de sentido seria o pesquisador *"colocar em evidência sentidos*" que considera significativos em suas análises.

A unidade de significado a autora cita como o processo em que se unem todas as unidades de sentido e se revela a realidade dos envolvidos, essas "são postas em frases que se relacionam uma com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do texto da descrição" (Bicudo, 2011, p.57).

Dessa forma, para melhor entendimento, as unidades de sentido foram categorizadas em quadros separados por temas, identificados a partir das descrições dos sujeitos, reunindo os significados que se assemelham. Com a compreensão e interpretação das experiências, construiremos um texto expondo as análises dos achados e reflexões sobre o fenômeno investigado, procedimento fenomenológico hermenêutico que se constitui como dialógico e contínuo.

4.3 Universo e contexto ético da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa Escola Estadual de Mato Grosso, ulterior a descrição detalhada dos objetivos e metodologia proposta à gestão escolar que consentiu acesso ao local e dados/documentos necessários para sua concretização. A escola tem sua sede situada em uma comunidade na zona rural do município de Porto Esperidião-MT e está vinculada

aos 12 municípios que a Diretoria Regional de Educação (DRE) do Pólo de Cáceres coordena.

Todas as etapas concernentes a este estudo foram aprovadas pelo Comitê de ética e Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (CEP/UNEMAT), após análises nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e declarações de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013, apresentados no Parecer 6.902.618, exposto no Anexo A.

O Lócus foi escolhido devido as indagações que permearam o início da pesquisa considerando a relevância social e educacional, bem como as vivências no contexto sociocultural e educacional em que a Unidade Escolar está inserida. Essa realidade contribuiu para a compreensão das dinâmicas referente à influência da utilização das mídias digitais (jogos, plataformas, YouTube) na aprendizagem/desenvolvimento de adolescentes matriculados no Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) em salas multisseriadas. Assim como também possibilitou analisar como os professores lidam com tais recursos com os alunos em diferentes idades e níveis de aprendizagens que se alinham aos objetivos da pesquisa.

Cabe ressaltar que, inicialmente a coleta de dados havia sido planejada para ser desenvolvida na sede, porém, no período da realização dessa etapa, observação e entrevistas, foi sugerido pela gestão escolar um ajuste logístico para que fossem realizadas nas salas anexas a esta Unidade Escolar, devido certa proximidade da pesquisadora com a comunidade e alunos já que a mesma é lotada na instituição há 1 ano e 8 meses e cumpre a maior parte de sua carga horária nesse espaço. Este fator poderia gerar/surgir juízos de valores e de certa forma algum desconforto.

Por outro lado, nas salas anexas, por não haver tanto contato da pesquisadora, a questão foi exposta pela gestão como um ponto positivo e que facilitaria a adesão à pesquisa, o que também contribuiria para a imparcialidade e, ao mesmo tempo, esse movimento não inferiu na segurança, conforto e confidencialidade dos participantes, como também não comprometeu os princípios éticos, pois todos os passos e documentos seguiram os mesmos critérios inicialmente estabelecidos, tal como foram apresentados e devidamente assinados não impactando na validade da pesquisa .

A comunidade em que a Sede está inserida fica a cerca de 30 km do município de Porto Esperidião, nas proximidades da BR-174. A instituição é considerada um dos elementos fundamentais para a vivacidade da Vila, além de ser um símbolo de resistência e

luta dos moradores, apesar de todas as adversidades históricas e estruturais, funciona como ponto de diálogo, desenvolvimento social, cultural e político. Não há como citar a unidade escolar sem destacar o desenvolvimento da comunidade, já que muitos dos desafios enfrentados são expostos com orgulho por muitos trabalhadores que constituem o chão desse território.

Braga, *et al*. (2014) mencionam que a comunidade foi fundada por um agricultor, migrante de Córrego Dantas em Minas Gerais (MG), que se estabeleceu na região na década de 70 ao adquirir uma propriedade e se fixar com sua família. A comunidade estudada recebeu seu nome por iniciativa do Padre Nazareno Lanciotti[6] que se inspirou no nome de um sítio próximo ao aglomerado e que servia como ponto de referência para visitantes.

Além disso, o missionário foi responsável por celebrar uma missa em um sítio poucos metros da comunidade em prol dos sujeitos que constituíam esse território "pois eram carentes de escola, estradas e até mesmo documentos". Esse ritual religioso foi também um marco na fundação deste local, no dia 09 de junho de 1977, já que toda essa região de Porto Esperidião pertencia ao município de Cáceres, sendo desmembrado com o Decreto/Lei nº 5012, de 13 de maio de 1986, na gestão do governador do estado Júlio José de Campos.

Segundo Braga, *et al*. (2014), a Unidade Escolar foi criada decorrente de uma comissão organizada pelos moradores a qual elegeram o fundador para representá-los e tomar as devidas providências para a constituição de uma escola na região, constatando após levantamento que 98 dos possíveis alunos que teriam, 77 não possuíam registro de nascimento. Dessa forma, mais uma vez contaram com o apoio do líder religioso para regularizar a documentação desses alunos. Esse movimento contribuiu na arrecadação de recursos políticos da época para a construção da escola em um terreno que foi franqueado por um produtor rural.

Após alguns impasses, conseguiram que a instituição escolar fosse implantada e estruturada por tábuas, sendo inaugurada em 21 de julho de 1984 conforme exposto na placa de inauguração fixada no prédio. A então Escola Municipal de 1º Grau recebeu o nome em homenagem ao santo protetor do agricultor que os representava na comissão de estruturação da unidade.

[6][1] O missionário italiano pertencia ao ministério do município de Jauru e dedicou sua vida a caridade e eucaristia, porém sua luta pelas nobres causas e mensagens celestiais que anunciavam e denunciavam, desagradaram alguns. Em decorrência disso, no dia 11/02/2001 Padre Nazareno sofreu um atentado, falecendo 10 dias depois. Atualmente está em processo de beatificação com 8 milagres atribuídos. BARBOSA. Padre Nazareno Lanciotti, uma testemunha fiel. Disponível em: https://irmasddp.com.br/padre-nazareno-lanciotti-uma-testemunha-fiel/

A execução da Escola foi sob a jurisdição do Município de Cáceres, durante a gestão da prefeita Ana Maria da Costa e Faria, no governo de Júlio José de Campos, com recursos do POLONOROESTE. Programa que se apresentou como uma tentativa frustrada, pois investia pouco nas infraestruturas das escolas, materiais pedagógicos e profissionais capacitados.

Esse marco, além da esperança de terras promissoras para a agricultura, tendo como fonte de subsistência a pecuária de corte bovina, rede de leite, cultivo de banana, feijão, arroz e milho, foram elementos que atraíram mais migrantes provenientes, dos Estados da Bahia, Ceará e Minas Gerais, que se fixaram no aglomerado como expõem Braga *et al*. (2014). Esse desenvolvimento comunitário possibilitou a chegada da energia elétrica, e que provavelmente permitiu a percepção de avanços viabilizados pela tecnologia digital, mas também evidenciou as dificuldades de sua implementação e uso.

Nesse contexto, com o Decreto nº 586 de 28 de agosto de 1991 a escola passou a integrar a rede de Ensino do Estado de Mato Grosso, sendo autorizado o atendimento ao Ensino Fundamental da 1ª à 8ª série, conforme exposto na Resolução nº 282/92, acontecimentos evidenciados nos instrumentos de gestão pedagógicas e administrativas, o Regimento Interno e PPP, ambos documentos em fase de reestruturação.

No ano de 2001, com a Resolução n° 342/01-CEE/MT, de 25 de outubro de 2001, foi autorizada a ampliação da oferta de ensino com o atendimento da etapa do Ensino Médio. Nesse período a escola foi ampliada, e sua estrutura que em partes ainda era de madeira foi substituída por alvenaria (tijolos e concreto), e o seu nome reorganizado de acordo com as legislações vigentes, sendo acrescento ao nome a palavra “Estadual” com oferta de ensino na modalidade Educação do Campo.

O PPP está estruturado por três marcos: situacional, conceitual e operacional, e enfatiza que o objetivo principal da instituição é “promover o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos” (p.20). Além de prezar por uma gestão democrática, protagonismo estudantil, almejam melhorar a infraestrutura física e tecnológica, beneficiando também os alunos das salas anexas, reduzir a evasão escolar e elevar os níveis avaliativos.

O texto discute que o currículo da unidade está vinculado aos saberes locais, refletindo a essência e a alma do campo, baseado na LDB 9394/96, Resolução do Conselho Nacional de Educação Básica CNE/CEB n. º 1, de 3 de abril de 2002, que estabelece

adaptações aos currículos e metodologias para atender as necessidades da população campesina. Sua Filosofia e princípios são regidos adicionalmente para a

> formação e desenvolvimento dos educandos de maneira que a escola seja um processo contínuo e significativo na vida, respeitando as diversidades e a pluralidade cultural. Utilizamos as tecnologias disponíveis no processo de construção do conhecimento, visando formar estudantes críticos e éticos no meio em que vivem (PPP/MT, 2024, p. 19).

O documento cita que os anos finais do ensino fundamental é composto por quatros áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares como é definido pela BNCC: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês), Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza (Ciências) e Matemática, incluindo a parte diversificada do currículo Ciências e Saberes do Campo. Ressaltando que os professores se apoiam no material estruturado da Fundação Getúlio Vargas (FGV), assumindo a função de orientador e mediador do conhecimento, auxiliando no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.

> A tecnologia tem um papel fundamental, fazendo com que a transmissão do conhecimento ocorra de forma mais aprofundada e sólida. Isso permite que o aluno busque, de forma autônoma, por fontes, informações e dados que complementam o que foi passado em sala, tornando o aprendizado mais dinâmico e eficiente. (PPP/MT, 2024, p.33).

No que tange a infraestrutura, o plano menciona que a sede possui uma área construída de 675,41 m², que abriga 6 salas de aula, 2 banheiros para alunos, 02 banheiros para Pessoas com Deficiência (PCDs), 01 banheiro para professores, biblioteca, cozinha, refeitório, almoxarifado, sala de professores, quadra poliesportiva de areia, sala coordenação, sala de laboratório de ciências e matemática em fase de implementação, sala de direção e secretaria. O quadro de servidores que atuam na sede e salas anexas está composto por 6 Professores efetivos, sendo 2 pedagogas remanescentes e 1 professor pedagogo.

É imprescindível acentuar que o redimensionamento implicou em novas situações funcionais para os pedagogos, retirando desses profissionais a regência de sala de aula, conforme estabelecido na Portaria nº 176/2022/GS/SEDUC/MT, bem como a Instrução Normativa nº 008/2022, que direciona para a criação da função Professor Pedagogo para aqueles remanescentes que ficaram sem turmas atribuídas e de suas funções nas instituições escolares do estado de Mato.

Além disso, há 61 professores contratados temporariamente atuando em diferentes componentes curriculares, sendo que 4 deles conciliam com a função de integrador nas salas anexas. A escola conta também com 04 servidores de manutenção infraestrutura administrativo/limpeza, 05 de nutrição escolar, 04 Técnicos Administrativos na secretaria, 01 técnico administrativo na biblioteca integradora, 1 técnico administrativo no laboratório de ciências da natureza e matemática, 02 de manutenção de infraestrutura/vigilância. A equipe é complementada pela presença de 1 secretário e 1 diretora

Em 2023, com a política de redimensionamento instituída pelo Decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020, e que foi destaque em 18 de novembro de 2022, na página virtual da Secretaria de Educação (SEDUC) de Mato Grosso, citando que essa configuração estava bem definida pela LDB 9394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a estrutura educacional desses lócus enfrentou mudanças relevantes que refletiram em seu funcionamento, passando a ofertar atendimento aos alunos somente no período vespertino e a duas etapas de ensino: anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (1º ao 3º ano).

O Decreto nº 723 destaca que essa transição deveria ocorrer excepcionalmente até o ano de 2023 em municípios que comprovassem a impossibilidade de atendimento aos anos iniciais em 2020 e 2021, ou até 2027 para unidades que atendessem a modalidades educacionais e especificidades. Consequentemente, em 2023 a unidade iniciou o atendimento ao Ensino Fundamental I como salas anexas municipais, além da Educação Infantil (Pré I e Pré II). A etapa concernente ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) foi municipalizada, em regime de colaboração com o Estado devido o redimensionamento do ensino, enquanto o Ensino Fundamental II e Ensino Médio permaneceram sob gestão do Estado.

Os ajustes impostos pelo redimensionamento em 2022, não se tratou de impactos isolados em apenas uma comunidade, mas em duas, sendo que em uma houve reorganização e na outra a extinção da escola, processo que não afetou apenas essa região, mas também outras localidades do estado. Dessa forma, as turmas da escola desativada foram remanejadas como salas anexas da escola Lócus deste estudo, e as salas do Ensino Fundamental I municipalizadas situação que refletiu negativamente na comunidade e profissionais lotados na instituição, que alegam não terem sido comunicados formalmente com antecedência sobre impactos ou possíveis benefícios.

Ademais, a Unidade é composta por salas anexas em regime de colaboração com 4 unidades municipais em diferentes povoados que variam entre 15 e 100 km de distância em

2024, como está descrito no PPP, a escola estava com 248 alunos matriculados nos períodos matutino e vespertino, sendo 36 na sede, distribuídos em 22 turmas sendo 15 únicas e 7 multisseriadas.

Deve-se frisar, que o PPP acentua ainda que, essa quantidade de alunos que a sede atende se dá devido o território em que a escola está inserida, o que influencia na rotatividade dos alunos em decorrência das poucas oportunidades de emprego e das dificuldades de acesso a serviços públicos (saúde e transporte), pois as famílias em sua maioria trabalham em fazendas da região, o que automaticamente implica na permanência dos alunos na escola, muitos se desligam do vínculo empregatício em busca de melhores condições de vida. Situação que também é recorrente nas outras comunidades, como enfatizado pela gestão e no PPP escolar. E que refletem na autorização e composição para abertura das turmas.

De acordo com o panorama exposto, destacamos que o Ensino Fundamental II é ofertado somente na sede e em uma das salas anexas, localizada a 15 km de distância com a configuração de multisseriadas. As aulas nesses espaços são organizadas em dois turnos: matutino, na sala anexa, e vespertino, na sede.

Tendo em vista, todo esse território da escola do campo e sua proposta pedagógica, as vivências em diferentes espaços educacionais, observando a presença das mídias, que se intensificou após o período pandêmico da COVID-19, e como esse recurso é manejado nesse Lócus, especialmente por sujeitos que constituem a etapa final do ensino fundamental, contamos com a colaboração de dois grupos, baseados nos seguintes critérios: alunos: serem matriculados no Ensino Fundamental II em salas multisseriadas da Escola Estadual em que esta pesquisa foi realizada; professores atuantes nessa etapa e turmas , bem como lotado na instituição.

Em razão disso, classificamos os alunos em dois Grupos: A e B. De modo que o A foi composto por 7 alunos, da turma multisseriada do 6º e 7º ano e o B: 6 alunos da turma do 8º e 9º ano, que se voluntariaram na fase de coleta de dados expondo suas experiências após as devidas autorizações de pais e responsáveis por meio do TCLE, consentimento do próprio adolescente por meio do TALE e autorização de gravação de áudio de ambos.

Em respeito a confidencialidade e ética na pesquisa, este grupo e o dos professores foram caracterizados por codinomes. A escolha dos nomes fictícios atribuídos a pássaros teve uma motivação interna, em muitos momentos de reflexão no propósito de harmonizar corpo e mente, houve uma conexão com esses animais, passava horas observando voos e cantos repletos de mistérios, que ao tempo que acalmavam, despertavam minha curiosidade

por conhecê-los, situação que remete a todo universo do estudo na busca de compreender a realidade. Ademais, no quadro 3 e 4 apresentamos além dos codinomes, as turmas, idades e sexo (feminino e masculino), informações que nos ajudam a compreendermos melhor as vivências dos estudantes.

Quadro 7 - Grupo A- Perfil dos alunos participantes –E. F. II (6º e 7 º anos)

Codinomes	**Turmas**	**Idades**	**Sexo**
Sabiá	6ºano	12 anos	Feminino
Bem-te-vi	6ºano	12 anos	Feminino
Canário	6ºano	11 anos	Masculino
Arara	7º Ano	12 anos	Feminino
Coruja	7º Ano	12 anos	Feminino
Tucano	7º Ano	12 anos	Masculino
Andorinha	7º Ano	12 anos	Feminino

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Quadro 8 - Grupo B - Perfil dos alunos participantes –E. F. II (8º e 9º anos)

Codinomes	**Turmas**	**Idades**	**Sexo**
Pardal	8ºano	13 anos	Feminino
Maritaca	8ºano	14 anos	Feminino
Gavião	8ºano	13 anos	Feminino
Curió	8ºano	13 anos	Feminino
Saíra-sete-cores	8ºano	13 anos	Masculino
João de Barro	9º Ano	16 anos	Feminino
Quero-quero	9º Ano	14 anos	Feminino

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Outrossim, o Grupo C, classificamos no **Quadro 9,** pois trata-se de alguns dados concernentes aos professores que interagem com os membros descritos nos quadros anteriores. Esses dados favorecem as análises e interpretações das práticas pedagógicas em meio a inserção das mídias nesse contexto. Para tanto manteve-se os codinomes inspirados em pássaros, idade, área do conhecimento que atua e sexo.

Quadro 9- Grupo C - Perfil dos Professores Participantes – E. F. II-(6º aos 9º anos)

Codinome	**Idade**	**Área de conhecimento**	**Sexo**
Sanhaço	39 anos	Linguagem	Masculino
Papagaio	37 anos	Ciências da Natureza	Masculino
Mãe da lua	58 anos	Ciências Humanas	Masculino
Beija-flor	40 anos	Língua Estrangeira	Masculino

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025.

Fundamentados em todo esse percurso teórico metodológico, suspendemos nossos julgamentos, nos debruçamos em textos, acessamos o Lócus da pesquisa, recolhendo relatos, registrando e descrevendo percepções subjetivas que serão apresentadas, dialogadas e analisadas no capítulo 5 Resultados e discussão.

5. DESVELANDO O FENÔMENO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS

No presente capítulo, analisaremos os dados provenientes das observações nas salas multisseriadas do 6º e 7º e 8 e 9º anos e das entrevistas dos docentes que lecionam nessas turmas, no intuito de compreender a dinâmica das práticas pedagógicas nesses espaços e o envolvimento dos alunos com as mídias digitais.

5.1 Observações em sala de aula

Nesta subseção serão apresentadas e analisadas as experiências observadas nas práticas dos diferentes componentes curriculares. O objetivo é compreender como se manifestaram os comportamentos dos estudantes, as interações entre sujeitos, a organização do ambiente e a frequência de determinadas situações durante as aulas, destacando os sentidos e significados atribuídos a essas vivências. Para tanto, a análise contemplará as apráticas desenvolvidas no Componente Curricular Língua Estrangeira, no Componente Curricular Linguagem, no Componente Curricular Ciências Humanas e no Componente Curricular Ciências da Natureza, buscando evidenciar, tanto as especificidades de cada área, quanto os aspectos comuns que se repetem entre elas. Essa organização permitirá uma leitura crítica sobre as condições pedagógicas observadas, os recursos utilizados e o nível de engajamento demonstrado pelos estudantes em cada disciplina.

À guisa dessa realidade, com esse procedimento analítico, tentamos ser o mais fiel possível ao método fenomenológico, ao sermos direcionados pelas teorias de Bicudo (1994; 2011) colocarmos o fenômeno em suspensão e privilegiarmos aquilo que se mostra no próprio ato de observar. Para tanto, nossa análise pautou-se em quatro momentos articulados, sendo o primeiro a leitura da descrição ingênua em sua totalidade, no intuito de captar o sentido geral do fenômeno observado.

Posteriormente buscamos e identificar, no discurso descritivo as unidades de sentidos e significados, ou seja, elementos que se destacam no correr dos relatos das experiências. No terceiro e quarto momento, transformaremos essas unidades para o discurso educacional, no qual aspectos como dispersão dos alunos, uso de tecnologias, formação docente e estratégias pedagógicas passam a ser interpretados sob uma perspectiva teórico-prática, buscando a essência do fenômeno que emerge na interpretação e síntese das

observações, revelando os núcleos de sentido comuns às experiências em diferentes componentes.

5.1.1 Turma do 6º e 7º anos

Considerando o parecer favorável do Comitê de Ética e consentimento dos voluntários e responsáveis pelos participantes da pesquisa, sendo professores e alunos que compõem duas turmas multisseriadas do Ensino Fundamental II no lócus investigado, foram realizadas as observações descritas no Capítulo 4 deste trabalho, durante o mês de agosto de 2024. Nesse processo, suspendemos todas as crenças e pré-compreensões a respeito do fenômeno, de modo que nos voltamos inteiramente ao que se manifestava nas experiências vividas em sala de aula.

Faz-se necessário destacar que essa sala é composta por 12 alunos no 6º ano e 15 alunos no 7º ano, com faixa etária entre 11 e 12 anos, fase de transição da infância para adolescência em que estão vivendo transformações corporais, cognitivas e sociais que também influenciam no contexto escolar, na aprendizagem e socialização com colegas. Acrescentando a isso, os alunos passam de uma etapa que se relacionavam predominantemente com um único professor, para um ambiente com diversos docentes, diferentes metodologias, e conteúdos diversificados.

Partindo da realidade desses sujeitos e o contexto que os circundam marcado pelas presenças da tecnologia e mídias digitais, iniciamos as observações que ocorreram nas aulas que compreendiam quatro componentes curriculares (Língua estrangeira, Linguagem, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), conforme exposto no quadro a seguir, totalizando 11 horas e 55 minutos de acompanhamento na turma multisseriada.

Quadro 10 - Distribuição das aulas observadas

Sala Multisseriada 6º e 7º Anos		
Componente Curricular	**Quantidade de aulas observadas**	**Carga horária**
Língua Estrangeira	6	5h30min
Linguagem	3	2h45min
Ciências Humanas	2	1h50min
Ciências da Natureza	2	1h50min

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025.

Posto isto, considerando o quadro 10, é relevante realçar que a maior parte das observações ocorreu nas aulas dos componentes curriculares de Língua Estrangeira e Linguagem totalizando 9 aulas, correspondente a 8h15min, em decorrência da maior carga horária dessas áreas, conforme a grade curricular, em detrimento das demais. Ao longo dos dias, as observações foram alteradas para outras disciplinas ou houveram intercorrências, como ausência de professor ou realização de reunião na unidade escolar.

Ademais, nos tópicos seguintes apresentaremos as descrições, as unidades de sentido, as unidades de significados e as interpretações construídas a partir das percepções que vivenciamos no decorrer das observações. Esses elementos foram organizados em quadro analíticos, no intuito de direcionar os leitores quanto aos passos percorridos na análise do fenômeno, de acordo com cada aula e seu respectivo componente curricular.

Quadro 11 - Experiência nas práticas do Componente Curricular Língua Estrangeira

Parâmetros	Descrição das observações	Unidades de Sentidos	Unidades de Significados
Comportamento	Uso recorrente de celulares e *Chromebooks* para jogos/vídeos; desconcentração maior no 6º ano; 7º ano mostrou um pouco mais de comprometimento; alguns alunos não concluíram atividade mesmo após três aulas.	Alunos do 6º ano se dispersaram mais rápido; assim que terminavam, já entravam nos joguinhos ou vídeos; teve aluno que não conseguiu terminar a tradução do texto dentro de três aulas.	Comportamento marcado pela dispersão e pela apropriação recreativa da tecnologia; desigualdade de participação do 6º e do 7º ano.
Frequência de alguns eventos ou situações	Conversas paralelas constantes; uso recreativo do *Chromebook* recorrente desatenção durante explicações; retomada rápida do lazer mesmo após intervenção do professor.	"Os alunos rapidamente retomavam o uso recreativo do *Chromebook* acessando jogos e vídeos no YouTube; poucos prestaram atenção enquanto o professor explicava.	A dispersão não foi pontual, mas repetitiva, na turma do 6º ano.
Aspecto do ambiente	Sala ampla, porém lotada (26 alunos); disposição física separando 6º e 7º ano, mas com mesmo conteúdo; ausência da plataforma Mais Inglês; uso de texto avulso e Google Tradutor; professor sem formação na Língua Estrangeira,	Professor não diferenciou o conteúdo entre as turmas; não dispõe da plataforma Mais Inglês; professor sem formação específica.	Estrutura escolar e pedagógica de certo modo limitante; ausência de recursos adequados

	formado na área de ciências exatas		
Interações dos sujeitos	Professor media constantemente a disciplina; estudantes reclamam da ausência do inglês no Fundamental I o que segundo eles dificultava no engajamento da aula; alunos influenciam-se mutuamente na dispersão (quando um joga, outros seguem).	Professor buscava constantemente mediar as situações; reclamação dos estudantes sobre a ausência de inglês no Fundamental I; o comportamento chamava a atenção do colega que ainda não tinha acabado.	Relação com enfoque no comportamento; sentimento de desvantagem dos alunos quanto ao aprendizado de inglês; influência grupal no comportamento.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025.

O quadro revela um cenário de fragilidade pedagógica e estrutural no ensino de inglês. Uma turma composta por pré-adolescentes e adolescentes sendo do 6º e 7º anos, como personalidades e interações sociais totalmente diferentes. Os alunos do 7º ano por exemplo, já estão mais habituados com a dinâmica que envolve o ensino fundamental II, os conteúdos e as trocas pontuais de professores de acordo com a disciplina que leciona. Em contrapartida, os alunos do 6º ano estão iniciando seu vínculo com a complexidade dessa etapa, logo o nível de adaptação e experiências dos estudantes varia.

Assim a partir dos sentidos apresentados nota-se uso recorrente do celular e dos Chromebooks para fins recreativos demonstra que a tecnologia, em vez de ser um recurso pedagógico, se converte em elemento de distração e não direcionada para tarefas específicos como meios de reflexão.

O 6º ano revelou maior vulnerabilidade à dispersão, enquanto o 7º ano apresentou mais esforço de acompanhamento, embora também recorressem ao lazer digital após finalizarem as atividades. Essa situação pode estar relacionada à pouca maturidade dos alunos ou a dificuldade em lidar com o recurso contexto escolar, considerando que no ano anterior, não utilizavam o chromebook e que esse dispositivo estava disponível para uso em sala havia apenas dois meses.

Logo, as interações se mostraram permeadas por tensões: o professor, sem formação específica, manteve um papel mais controlador do que mediador; os alunos, por sua vez, manifestaram tanto desinteresse quanto frustração por lacunas anteriores no aprendizado da língua.

Apesar do professor não possuir os saberes teóricos-metodológicos para lidar com a profundidade que o ensino da disciplina exige, sua experiência ao residir no exterior lhe proporcionou certa familiaridade com a língua. No entanto, observa-se que o uso de métodos tradicionais ainda se mostra pouco eficazes em salas multisseriadas, especialmente no que se refere ao ensino de Língua Estrangeira, que exige um pouco mais do docente, devido as dificuldades recorrentes como pouca interação dos alunos, e as crenças que raramente precisarão do idioma.

Assim, evidencia-se que a integração tecnológica, quando não acompanhada de planejamento pedagógico consistente e formação docente adequada, tende a reforçar desigualdades e dispersões, em vez de potencializar aprendizagens significativas.

No quadro 12 analisaremos os sentidos que emergiram a partir das interações entre professores e alunos durante as aulas do Componente Curricular de Linguagem, descrevendo assim o que se ensina e como se ensina, como também o vivido no contexto das salas de aula ao manusear as mídias digitais, preservando a singularidade de cada experiência.

Quadro 12 - Experiência nas práticas do Componente Curricular Linguagem

Parâmetros	Descrição das observações	Unidades de Sentidos	Unidades de Significados
Comportamento	Uso inadequado de celulares (vídeos no Instagram e YouTube); dificuldade de manter silêncio; dispersão maior no 6º ano; retomada parcial do foco com mediação do professor.	"Duas alunas do 6º ano estavam constantemente mexendo no aparelho celular, assistindo a vídeos; dificuldade em manter o silêncio; ao final, mostraram maior engajamento.	Comportamentos dispersivos com a utilização de ferramentas tecnológicas e mídias digitais, mas sujeitos a retomada com intervenção docente.
Frequência de alguns eventos ou situações	Conversas paralelas constantes; intervenções repetidas do professor; muita dispersão, especialmente na terceira aula, que é após o lanche e recreio	Durante a aula, os alunos conversavam bastante entre si; o professor precisou intervir algumas vezes;	A dispersão não foi isolada, mas reiterada em diferentes momentos, configurando padrão de instabilidade da atenção
Aspecto do ambiente	Uso limitado da lousa; professor circulava entre os alunos; livros didáticos como recurso principal; celulares presentes como recurso paralelo (positivo em poucos, na maioria das vezes dispersava a atenção)	Professor circulava entre as cadeiras para esclarecer dúvidas, utilizando pouca a lousa. "No correr da aula apenas uma aluna utilizava o aparelho celular para a atividade".	Ambiente pedagógico visando o acompanhamento individual, mas permeado por interferências externas (celular e conversas).

Interações dos sujeitos	Alunos interagiam entre si e com colegas de outras turmas sobre assuntos externos (filme de zumbi); professor intervia para manter disciplina e orientar; retomada do foco ocorreu com orientação docente.	Comentando sobre um filme de zumbi. No entanto, com orientação do docente conseguiram retomar o ritmo".	Interações mais voltadas a interesses externos do que ao conteúdo escolar; mediação do professor foi fundamental para direcionar a aprendizagem.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025

No quadro 12 percebe-se que no componente de Linguagem, o comportamento dispersivo também dos alunos também se destacou, sobretudo com o uso inadequado do celular e conversas paralelas, especialmente com os alunos do 6º ano. O 7º ano apresentou menor índice de distração, mas ainda manteve alguns desvios relacionados ao lazer digital.

Entretanto, diferentemente de Língua Estrangeira, observa-se que a intervenção docente consegue, ainda que parcialmente, resgatar o foco dos estudantes, demonstrando que a mediação do professor tem papel determinante na condução da aula. O ambiente é marcado pelo uso prioritário de livros e pela circulação docente, o que sugere uma estratégia de acompanhamento individualizado. Porém, as interações entre alunos revelam interesses externos ao conteúdo escolar, como filmes e entretenimento, evidenciando a competição entre cultura digital e cultura escolar.

A mediação docente, contudo, mostrou-se mais eficaz do que no caso de Língua Estrangeira. Assim, a observação evidencia que o engajamento discente foi possível, mas instável, condicionado pela capacidade de intervenção do professor. O cenário reflete o desafio contemporâneo de conciliar as demandas da cultura digital juvenil com as práticas pedagógicas tradicionais.

No quadro 13 ao descrevemos as vivências nas aulas do componente curricular de ciências humanas, indicam que há um diálogo pedagógico que valoriza a participação dos alunos sem abrir mão da disciplina.

.

Quadro 13 - Experiência nas práticas do Componente Curricular Ciências Humanas

Parâmetros	Descrição das observações	Unidades de Sentidos	Unidades de Significados
Comportamento	Alunos concentrados na cópia da lousa; uso reduzido do celular; interação entre colegas em tom baixo;	Os alunos se concentraram em copiar o conteúdo da lousa; utilizando pouco o	Predomínio de comportamentos colaborativos e com pouca dispersão digital.

	realização das atividades propostas (texto e perguntas).	celular; após terminarem, aguardavam que os colegas concluíssem.	
Frequência de alguns eventos ou situações	Conversas ocorreram, mas em tom controlado; tempo da aula passou rapidamente; repetição do uso da lousa como recurso principal.	Conversaram bastante entre si, mas em tom baixo, tempo passou rapidamente; grande volume de conteúdo apresentado na lousa.	A frequência dos diálogos não prejudicou a aprendizagem; a cópia extensa é prática recorrente, mas administrada pelo docente
Aspecto do ambiente	Uso do material estruturado do Estado; recurso complementar com livros antigos e cadernos; lousa como principal suporte; ambiente descontraído, mas organizado.	Professor utiliza como base o material estruturado fornecido pelo Estado; quando não dispõe, recorre a livros mais antigos; diálogo entre alunos.	O ambiente pedagógico é marcado por equilíbrio entre recursos oficiais e improvisação, sempre priorizando clareza e organização.
Interações dos sujeitos	Professor promove diálogos após a leitura de textos; alunos participam dentro dos limites estabelecidos; liberdade de interação sem perda da disciplina.	Professor explicou alguns pontos e promoveu diálogo com os alunos; o professor mantém essa interação dentro de limites; aula manteve-se organizada, sem gerar ansiedade".	Interações horizontais, favorecendo a participação simultaneamente.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025.

O quadro 13 evidencia um contraste significativo com os anteriores. Nas Ciências Humanas, há predomínio da disciplina e da colaboração entre os alunos, com baixa dispersão digital e boa participação nas atividades propostas. Embora o uso da cópia extensa da lousa seja recorrente, não gerou desinteresse imediato, o que sugere que os alunos reconhecem valor nesse método, ainda que tradicional.

Sob esse enfoque, Wolf (2023) ressalta a importância da escrita à mão no desenvolvimento cognitivo das crianças, observando que essa prática também se aplica para os adolescentes, corroborando que "aprender a escrever à mão as ajuda a explorar seus pensamentos num passo mais próximo do caramujo que dá lebre" (Wolf, 2023, p. 203). Dessa forma, compreende-se que a escrita manual é um processo mais lento que favorece a reflexão e a organização dos pensamentos, algo que a rapidez da digitação nem sempre proporciona.

Em continuidade a essa discussão e interpretação das unidades de significados, é notável que o professor consegue equilibrar recursos oficiais e improvisados, mantendo um ambiente descontraído, porém organizado, onde a participação é estimulada dentro de limites. As interações se caracterizam por um viés mais horizontal e dialógico, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Esse quadro aponta que o ensino de Ciências Humanas, mesmo em condições materiais limitadas, promove maior engajamento e estabilidade pedagógica.

O fato observado vai de encontro da perspectiva de Paulo Freire (1996), segundo a qual o ensino se realiza por meio do diálogo, e não como disputa, constituindo-se como uma prática viva de construção compartilhada, na qual o educador e educandos são sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, o uso do celular foi reduzido, o que contrasta com outras disciplinas observadas, sugerindo que a forma de condução da aula, manteve os alunos mais engajados. O professor demonstrou habilidade em criar um ambiente de segurança e previsibilidade, ao mesmo tempo em que promoveu participação e engajamento dos estudantes.

Assim, essa observação revela que a mediação equilibrada do professor é um elemento central para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos multisseriados, onde a gestão da heterogeneidade exige disciplina e flexibilidade.

No Quadro 14, enfatiza-se a descrição da observação, que permite uma análise mais aprofundada com base na percepção dos eventos observados.

Quadro 14 - Experiência nas práticas do Componente Curricular Ciências da Natureza

Parâmetros	Descrição das observações	Unidades de Sentidos	Unidades de Significados
Comportamento	Alunos se distraíram com bolinhas de papel; atenção dispersa; uso limitado de celular; adaptação de atividades para aluno com TDAH; intervenções do professor	Grande parte da turma não se manteve focada"; atividades diferenciadas para aluno com TDAH; alertas constantes do professor quanto ao comportamento dos alunos	O comportamento evidencia dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, mas há atenção individualizada quando necessário.

Frequência de alguns eventos ou situações	Distração recorrente, mas breve; intervenções frequentes do professor; alunos acessando conteúdo digital pelos *Chromebooks.*	Essas intervenções tinham efeito temporário, mas logo a turma retornava às brincadeiras; somente próximo ao término da aula, observei uso de celular.	A frequência mostra que a disciplina é instável e exige atuação constante do docente.
Aspecto do ambiente	Sala com limitação de recursos didáticos físicos; uso do Chromebook e plataforma Plural; ausência de material suficiente para todos; ambiente marcado por insegurança do professor.	Nem todos os estudantes tinham acesso ao material didático físico, material estruturado; professor distribuiu os *Chromebooks;* sinais de insegurança do professor, não tem formação na área	O ambiente revela limitação estrutural e desigualdade de acesso ao material, interferindo na sequência didática e na confiança do docente.
Interações dos sujeitos	Professor dialoga com os alunos, mas mantém alertas; adaptação de atividades para aluno com necessidades especiais; presença do pesquisador gerou insegurança.	Professor buscava organizar o trabalho pedagógico; intervenções frequentes para controlar comportamento; adaptação para aluno com TDAH.	As interações são pautadas na mediação e controle, com atenção diferenciada para necessidades específicas.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025.

As observações do quadro 14 evidenciam uma prática marcada por um cenário complexo no qual o professor enfrenta múltiplos desafios simultâneos: gestão de turma multisseriada, manutenção da disciplina, adaptação para estudantes com necessidades especiais e limitação de recursos didáticos físicos e pela dependência de chromebooks, o que acabou comprometendo a sequência das atividades e possivelmente aumentando a insegurança do docente. Além da presença da pesquisadora que parece ter amplificado essa insegurança, que alternava entre tentativas de controle e momentos de fragilidade perceptível.

As interações professor-aluno foram marcadas pela mediação constante e por estratégias adaptativas, especialmente para o aluno com TDAH, mas a efetividade dessas medidas era limitada devido à frequência das distrações e à instabilidade comportamental da turma. O quadro evidencia que, além de limitações materiais**, a** gestão da atenção e disciplina

em contextos rurais multisseriados é um fator crítico para a aprendizagem, exigindo do docente paciência e estratégias pedagógicas diferenciadas.

A análise das práticas pedagógicas observadas nas turmas multisseriadas do 6º e 7º anos revela que o engajamento e a aprendizagem dos estudantes estão fortemente condicionados à mediação do professor e às condições estruturais e pedagógicas disponíveis. Nos componentes de Língua Estrangeira e Linguagem, a presença de tecnologias digitais, quando não acompanhada de planejamento e estratégias específicas, contribuiu para a dispersão e desigualdade de participação, especialmente entre os alunos mais jovens.

Em contrapartida, nas disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, a atuação equilibrada do docente, a adaptação de atividades e o uso combinado de recursos oficiais e improvisados favoreceram maior engajamento, participação colaborativa e atenção individualizada, ainda que limitados por questões materiais e comportamentais. Observa-se, portanto, que a efetividade das práticas de ensino em turmas multisseriadas depende de múltiplos fatores: controle da disciplina, planejamento pedagógico, mediação constante e estratégias diferenciadas para atender à diversidade de necessidades e ritmos de aprendizagem.

Nas seções seguintes, serão apresentados os dados referentes às turmas do 8º e 9º anos, permitindo comparar comportamentos, interações e práticas pedagógicas com aqueles observados nas turmas do 6º e 7º anos. Essa análise possibilitará compreender como a faixa etária mais avançada, maior autonomia dos alunos e experiência docente influenciam o processo de ensino-aprendizagem em contextos multisseriados, enriquecendo a reflexão sobre estratégias pedagógicas eficazes para diferentes etapas do Ensino Fundamental II.

5.1.2 Turma do 8º e 9º anos

No intuito de compreender como se organiza a prática pedagógica e a socialização dos alunos com as mídias digitais nos anos finais do Ensino Fundamental II, apresenta-se, a seguir, a distribuição das aulas observadas na sala multisseriada de 8º e 9º anos. A análise desse quadro possibilita visualizar, não apenas a carga horária destinada a cada componente curricular, mas também compreender as prioridades atribuídas às diferentes áreas do conhecimento nessa etapa da escolarização.

Considerando que os alunos do 8º e 9º ano possuem, em média, entre 13 e 14 anos de idade, trata-se de um período marcado por maiores exigências cognitivas e pela

necessidade de preparação para o ingresso no Ensino Médio. Nesse sentido, observar como se dá a organização curricular nesses anos finais permite também estabelecer comparações com o que foi identificado nos quadros referentes ao 6º e 7º anos, evidenciando diferenças relevantes no peso atribuído às áreas de conhecimento.

Quadro 15 - Distribuição das aulas observadas (8º e 9º anos)

Sala Multisseriada 8º e 9º Anos		
Componente Curricular	**Quantidade de aulas observadas**	**Carga horária**
Linguagem	6	5h30min
Ciências da Natureza	2	1h50min
Ciências Humanas	2	1h50min
Língua Estrangeira	3	2h45min

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025.

O Quadro 15 apresenta a distribuição das aulas observadas na turma multisseriada de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Nota-se que o componente curricular de Linguagem concentra a maior carga horária (6 aulas, totalizando 5h30min), seguido por Língua Estrangeira (3 aulas, 2h45min). Já os componentes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas aparecem com apenas 2 aulas cada, correspondendo a 1h50min em cada área.

Comparando-se com a distribuição observada nos anos iniciais do Fundamental II (6º e 7º anos), percebe-se que, nos 8º e 9º, há um aumento da complexidade das demandas de estudo. Enquanto no 6º e 7º anos predominam ainda estratégias de introdução e consolidação de conceitos básicos, nos anos finais do Fundamental II a exigência está em aprofundar conteúdos, desenvolver pensamento crítico e preparar o estudante para exames externos e para a continuidade dos estudos. Isso justifica a presença mais de Linguagem, pois a leitura e a escrita constituem instrumentos mediadores fundamentais para a aprendizagem em todas as áreas.

Do ponto de vista metodológico, a observação dessas aulas se mostra essencial para compreender como se materializam as práticas docentes no cotidiano escolar. Bicudo (2020) ressalta que, na pesquisa fenomenológica, a observação permite suspender pré-juízos (*epoché*) e apreender o fenômeno em sua manifestação concreta, valorizando o vivido no aqui e agora. Nesse sentido, observar a organização da carga horária e o desenvolvimento

das aulas contribui para entender não apenas a estrutura curricular formal, mas também os modos como professores e alunos constroem significados no espaço escolar.

O Quadro 16, que reúne as observações realizadas nas aulas do componente curricular de Linguagem para os 8º e 9º anos, é importante contextualizar a análise a partir da perspectiva fenomenológica. A proposta aqui é compreender não apenas os conteúdos abordados, mas, sobretudo, as experiências vividas pelos alunos, considerando o corpo-vivente e a intencionalidade da consciência na constituição do conhecimento (Husserl, 2002; Bicudo, 2020). As observações revelam um ambiente multisseriado marcado por uma dinâmica híbrida, na qual os estudantes transitam entre engajamento e distração, mediadas pelo uso constante de tecnologias digitais, como celulares, fones de ouvido e *Chromebooks*, e estratégias pedagógicas diversificadas, incluindo atividades lúdicas, *quizzes* digitais e exibição de filmes.

Essa alternância entre atenção e dispersão revela a necessidade de suspender pré-julgamentos e valorizar a percepção fenomenológica da experiência, captando os sentidos e significados atribuídos pelos próprios alunos às situações vividas em sala (Bardin, 2011; Derrida, 1994). Observa-se ainda que a presença de recursos digitais e a mediação docente articulam a intersubjetividade, possibilitando o reconhecimento do outro em suas diferentes experiências e promovendo práticas de inclusão, colaboração e criatividade.

A partir dessas observações, o quadro que se segue permite visualizar, de forma estruturada, os padrões de comportamento, interações, frequências de eventos e aspectos do ambiente, oferecendo subsídios para a compreensão da complexidade do Ensino Fundamental II e das estratégias necessárias para a gestão de uma sala de aula heterogênea e tecnologicamente permeada.

Quadro 16 - Componente Curricular de Linguagem (8º e 9º anos)

Parâmetros	Descrição das observações	Unidades de Sentidos	Unidades de Significados
Comportamento	Uso recorrente do celular (vídeos, músicas, WhatsApp), mesmo após advertências; alguns alunos emprestam celulares para colegas; presença constante de fones de ouvido; aluno apático cochilando em aula; alternância entre atenção e distração; uso	Alternância entre envolvimento e distração; resistência parcial às intervenções do professor; presença de práticas digitais autônomas; busca de auxílio externo (celular/IA).	O comportamento revela um padrão híbrido na prática pedagógica hora é com material impresso, hora é com auxílio de ferramentas digitais, sendo o digital inseparável, o que dificulta a

	de IA para auxiliar em respostas; expressões criativas com desenho e coloração; engajamento no Quiz digital, mas também diálogos paralelos		concentração e o foco nas interações.
Frequência de alguns eventos ou situações	Uso intermitente e constante dos celulares ao longo de todas as aulas; interrupções frequentes devidos fones de ouvido e músicas, jogos ou redes sociais; reincidência de advertências do professor; distração recorrente em atividades coletivas; conflitos pontuais em jogos digitais; tentativas repetidas do professor de recuperar a atenção.	Repetição de padrões de falta de atenção permeadas por recursos digitais, permanência da cultura digital em sala, por meio de palavrões e brincadeiras; reincidência das estratégias de mediação docente.	Os estudantes já não levam a tecnologia para a escola como um recurso eventual, a sala de aula é uma continuação desse espaço digital. A escola ao insistir em combater ou restringir o uso dos dispositivos, pode estar perdendo a oportunidade de talvez ressignificar essa presença no processo de ensino aprendizagem.
Aspecto do ambiente	Sala ampla, mas com limitações físicas (apenas uma tomada, disputas pelo espaço); divisão espacial entre 8º e 9º ano; dinâmica multisseriada; uso de recursos como data show, Chromebook e quiz digital; ambiente por vezes agitado com brincadeiras e trollagens; contexto de inclusão (aluna com autismo acompanhada de PAPE7).	Limitações físicas dificultam a gestão do professor; presença de infraestrutura digital desigual; divisão espacial interfere nas interações; tentativa de inclusão mediada por recursos pedagógicos.	O ambiente evidencia contradições entre estrutura física precária e inserção de recursos digitais, revelando tanto potencialidades pedagógicas quanto limites para a gestão de uma sala heterogênea e multisseriada.
Interações dos sujeitos	Alunos interagem em pequenos grupos; empréstimo de celulares entre colegas; brincadeiras e trollagens digitais; comentários relacionando conteúdos do filme às vivências pessoais; participação	Interações híbridas: apoio, distração, conflitos e colaborações; articulação entre vivências digitais e escolares; mediação diferenciada pelo professor e PAPE.	As interações revelam que o digital atravessa as relações entre alunos e professor, criando vínculos, tensões e estratégias de pertencimento (empréstimos de celulares e fones), ao

[7] PAPE-Professor de Apoio Pedagógico Especializado. Um profissional de nível superior em Pedagogia com formações específicas em educação especial.

	diferenciada em atividades (alguns engajados, outros dispersos); apoio da PAPE à aluna com autismo; conflitos sobre pontuação em jogos digitais; colaboração e competição no quiz.		mesmo tempo em que exige do professor novas formas de mediação pedagógica. A figura da professora de apoio pedagógico (PAPE) e a exibição do filme para tratar da inclusão demonstra que a escola também busca ressignificar essas interações para promovendo valores como respeito e diversidade.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025

O Quadro 16 apresenta um panorama detalhado das observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa das turmas multisseriadas do 8º e 9º anos, considerando aspectos do comportamento, frequência de eventos, ambiente e interações entre os sujeitos. A análise revela como o uso recorrente de dispositivos digitais, aliado às diferentes formas de engajamento dos alunos, configura uma prática pedagógica híbrida, na qual o material impresso e as ferramentas digitais coexistem, exigindo do professor constante mediação para manter o foco e o ritmo das atividades (Husserl, 2002; Bicudo, 2020).

Observa-se que, apesar de ambos os anos compartilharem a mesma sala e participarem das mesmas dinâmicas, há singularidades importantes entre eles. Os alunos do 8º ano apresentaram maior dificuldade em manter atenção contínua, alternando entre atividades propostas e uso de celulares, enquanto os alunos do 9º ano demonstraram maior autonomia, ainda que nem sempre concentrada, utilizando os recursos digitais para complementar suas respostas ou pesquisas. Essa diferença sinaliza que, ao avançarem no Ensino Fundamental II, os alunos desenvolvem gradualmente habilidades de autorregulação e negociação social, incorporando o espaço digital às práticas cotidianas da sala de aula (Bicudo, 2020).

O ambiente multisseriado, com limitações físicas e divisão espacial, reforça a complexidade da gestão pedagógica. A disposição em pequenos grupos, a presença de um aluno público-alvo da Educação Especial acompanhado pela PAPE, e a alternância entre momentos individuais e coletivos, criam um espaço em que a intersubjetividade se manifesta de forma intensa. Os alunos interagem constantemente entre si, compartilhando celulares, discutindo conteúdo do filme “O Extraordinário” e participando de *quizzes* digitais,

evidenciando que o aprendizado se dá na vivência concreta e no intercâmbio entre sujeitos, conforme a perspectiva fenomenológica (Husserl, s/d; Bell, 1990).

Outro ponto relevante é o uso de recursos audiovisuais e plataformas digitais como ferramentas pedagógicas. Embora esses instrumentos possam dispersar a atenção dos estudantes, também favorecem a participação da turma em diferentes momentos. O professor, ao mediar essas atividades, atua não apenas na transmissão de conteúdos, mas na organização da experiência vivida, orientando a atenção, orientando o uso das tecnologias e favorecendo a participação de todos, incluindo aqueles com maiores desafios de concentração (Derrida, 1994; Bicudo, 2020).

Portanto, o quadro evidencia que, no 8º e 9º anos, a sala multisseriada é um espaço híbrido de aprendizagem, marcado por tensões entre distração e foco, autonomia e mediação docente, e pela necessidade de compreender o corpo-vivente do aluno em interação com o outro e com o ambiente digital, reforçando o caráter fenomenológico da experiência educativa.

O Quadro 17 apresenta a análise detalhada das observações realizadas nas aulas de Ciências da Natureza das turmas multisseriadas do 8º e 9º anos, com foco nos comportamentos, interações e dinâmicas pedagógicas evidenciadas nesse contexto. A partir das observações, é possível perceber como a autonomia dos alunos, o uso de recursos digitais e as intervenções do professor se articulam na construção do aprendizado, evidenciando os desafios do ensino em ambientes multisseriados. O quadro organiza as observações de forma a destacar os padrões de comportamento, frequência de eventos, aspectos do ambiente e interações, permitindo analisar como o espaço físico, os materiais didáticos e a tecnologia mediada pelo professor influenciam a experiência vivida pelos estudantes (Husserl, 2002; Bicudo, 2020; Bell, 1990).

Quadro 17 - Componente Curricular Ciências da Natureza (8º e 9º anos)

Parâmetros	Descrição das observações	Unidades de Sentidos	Unidades de Significados
Comportamento	Os alunos apresentaram comportamentos diferentes entre turmas: o 9º ano utilizava mais o celular para WhatsApp e Instagram, enquanto o 8º ano se voltava para vídeos do YouTube, TikTok, música e conversas sobre séries/filmes. Muitos	Oscilação continua entre atenção às atividades e manuseio das mídias digitais. Diferentes estratégias de interação com os recursos tecnológicos.	O celular e o *Chromebook* funcionam como mediadores da atenção e da distração. O envolvimento nas atividades propostas depende da motivação individual e da forma

	alternavam atenção entre o conteúdo e aparelhos eletrônicos, com vários momentos de desatenção. Alguns alunos não finalizaram as atividades.		como o conteúdo é apresentado.
Frequência de alguns eventos ou situações	Uso de celulares e *Chromebooks* constantemente. Intervenções do professor com muita frequência, principalmente para mediar comportamento e falta de concentração nas atividades propostas, explicação um pouco confusa do conteúdo intercalando entre o conteúdo das duas turmas. A atividade não foi concluída por todos os alunos.	A aula se dividia entre engajamento dos alunos e distração com as mídias digitais. A intervenção docente é necessária, mas apenas parcialmente efetiva	A frequência da distração com as mídias digitais mostra que a autonomia pedagógica é limitada; o aluno precisa de mediação contínua para direcionar atenção e foco.
Aspecto do ambiente	Sala multisseriada com turmas do 8º e 9º anos. Disponibilidade de livros e Chromebooks, mas nem todos os alunos tinham material físico. Organização espacial misturando alunos com livro e *Chromebook* gerou certa desorganização. O professor demonstrou certo incomodo com a presença da pesquisadora, perceptível pela postura e tom de voz	O ambiente físico influencia a organização e a dinâmica da aula. Recursos digitais são necessários devido à falta de material físico, mas também causam distração.	O espaço escolar e os recursos tecnológicos influenciam em partes o comportamento dos alunos. A gestão do ambiente torna-se fundamental para o envolvimento e a aprendizagem.
Interações dos sujeitos	O professor buscou manter atenção e disciplina, mas interveio mais em relação ao comportamento do que ao conteúdo. Alunos interagiram com tecnologias e entre si, mostrando autonomia desigual. Presença da pesquisadora gerou leve desconforto no professor.	Interações oscilam entre mediação do professor, cooperação entre colegas e dispersão individual. A presença de um observador influencia o comportamento docente e discente.	O comprometimento dos alunos depende da interação com o professor, colegas e tecnologias. A autoridade docente não se exerce apenas pelo controle, mas pela mediação e direcionamento do uso de recursos digitais.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025

A análise do Quadro 17 revela que, nas aulas de Ciências da Natureza, o comportamento dos alunos do 8º e 9º anos se organiza em torno de uma constante alternância

entre atenção às atividades e envolvimento com mídias digitais. Observa-se que a turma do 9º ano tende a utilizar mais aplicativos de mensagens e redes sociais, enquanto o 8º ano se envolve com vídeos, música e conteúdo de entretenimento, indicando diferentes perfis de interação com a tecnologia. Essa diferenciação sugere que, embora ambos os anos compartilhem o mesmo espaço e recursos, o nível de autonomia e de gestão da atenção varia de acordo com a maturidade e a familiaridade dos alunos com as ferramentas digitais (Bicudo, 2020).

O ambiente multisseriado e a presença de recursos híbridos: livros e *Chromebooks* – revelam tensões na organização física e pedagógica da aula. A disposição mista dos alunos gera situações de desordem parcial, exigindo intervenções constantes do professor. Assim, o aprendizado não se dá apenas pelo conteúdo apresentado, mas pelo intercâmbio intencional entre sujeito, tecnologia e colega, um aspecto central na perspectiva fenomenológica, na qual o conhecimento emerge da vivência concreta e da intersubjetividade (Husserl, 2002; Bell, 1990).

Outro ponto relevante é a influência do observador sobre a dinâmica da aula. A presença da pesquisadora provocou leve desconforto no professor, o que, mesmo de forma sutil que foi notável através do tom da voz e postura corporal, afetou o andamento das interações. No entanto, as observações permitiram perceber padrões de comportamento e estratégias de mediação docente, reforçando a importância de analisar a experiência vivida em sua totalidade, considerando tanto a subjetividade dos alunos quanto as condições materiais e tecnológicas do ambiente escolar.

O Quadro 18 apresenta a análise das aulas de Ciências Humanas, especificamente História, nas turmas multisseriadas do 8º e 9º anos, considerando os comportamentos, frequência de eventos, aspectos do ambiente e interações dos alunos. O objetivo é demonstrar como a presença da tecnologia, a mediação docente e o engajamento com o conteúdo influenciam a aprendizagem e a dinâmica pedagógica. A partir da perspectiva fenomenológica, observa-se que o conhecimento emerge da experiência concreta, das interações entre alunos, professor e recursos digitais, e da significação pessoal que cada estudante atribui ao conteúdo (Husserl, 2002; Bicudo, 2020; Bell, 1990).

Quadro 18 - Componente Curricular Ciências Humanas (8º e 9º anos)

Parâmetros	Descrição das observações	Unidades de Sentidos	Unidades de Significados

Comportamento	Os alunos apresentaram comportamentos distintos: alguns utilizaram celulares e fones de ouvido para responder atividades, acessar música, postar fotos ou interagir em redes sociais. Houve distração e resistência à leitura solicitada pelo professor, embora em determinados momentos demonstrassem atenção ao conteúdo.	Alternância entre Desatenção e foco, dependendo da forma como o conteúdo é trabalhado e da proposta do professor.	O celular e os recursos digitais são elementos constantes na rotina, mas podem ser instrumentos de distração ou apoio ao aprendizado. A atenção dos alunos se amplia quando o conteúdo é percebido como relevante e conectado à realidade ou experiências pessoais.
Frequência de alguns eventos ou situações	Uso de celulares e fones de ouvido frequente em algumas aulas; em outras, uso reduzido. Cópia de conteúdos da lousa como prática constante. Discussões e compartilhamento de experiências surgiram espontaneamente em momentos de maior engajamento.	Alternância entre momentos de distração e engajamento. A presença do celular é recorrente, mas sua frequência varia conforme o interesse e a relevância do conteúdo.	A frequência do uso do celular reflete que a atenção e a participação não são garantidas apenas por instruções do professor. O engajamento é condicionado à motivação e à percepção de relevância do conteúdo.
Aspecto do ambiente	Sala multisseriada com turmas do 8º e 9º anos. Ambiente físico simples, com lousa, livros e materiais complementares. O professor apresentou frases reflexivas e utilizou materiais estruturados e complementares (Giz, lousa, apagador)	O ambiente físico, embora limitado, é mobilizado pelo professor para criar possibilidades pedagógicas.	O espaço escolar e os recursos disponíveis influenciam o comportamento e o engajamento dos alunos, mas não determinam sozinhos o aprendizado.
Interações dos sujeitos	O professor buscou equilibrar atenção e uso de tecnologias, valorizando momentos de leitura, diálogo e socialização. Alguns alunos interagiram com o conteúdo, outros com recursos digitais. Experiências pessoais foram compartilhadas e integradas ao conteúdo histórico.	Interações alternam entre mediação docente, socialização entre colegas e distração individual.	A aprendizagem ocorre quando há equilíbrio entre mediação do professor, engajamento dos alunos e relação com experiências pessoais. A tecnologia é mediadora dessas interações.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025.

A análise do Quadro 18 aponta que nas aulas de Ciências Humanas, o comportamento dos alunos do 8º e 9º anos é marcado por uma alternância constante entre engajamento com o conteúdo e distração mediada por tecnologias digitais, como celulares, fones de ouvido e, em alguns casos, *Chromebooks*. Observa-se que, enquanto alguns estudantes utilizam os dispositivos exclusivamente como ferramenta de apoio à aprendizagem, buscando

informações, consultando materiais ou respondendo atividades, outros apresentam padrões de desatenção, distração e resistência às instruções do professor. A variabilidade entre turmas também se manifesta: o 8º ano tende a interagir com conteúdo multimídia, como vídeos e músicas, enquanto o 9º ano apresenta maior envolvimento com redes sociais e aplicativos de mensagens. Essa distinção reforça que a experiência do aprendizado é mediada pelo contexto digital de cada faixa etária e pelas preferências individuais, configurando uma sala multisseriada em que o comprometimento não é homogêneo.

As observações indicam ainda que a frequência de interrupções relacionadas ao uso de celulares e fones de ouvido está intimamente ligada à percepção de relevância do conteúdo. Por exemplo, nas aulas sobre o período regencial e o populismo, os alunos demonstraram maior dispersão, evidenciando que a atenção se mantém quando o conteúdo é percebido como significativo ou conectado a experiências pessoais. Já nas aulas sobre a Guerra do Paraguai, a interação foi mais produtiva: houve maior participação, troca de experiências e uso reduzido de dispositivos digitais, sugerindo que a motivação interna e o vínculo com o conhecimento concreto são determinantes no engajamento fenomenológico.

O aspecto do ambiente também exerce papel relevante na dinâmica da aprendizagem. Apesar da sala multisseriada apresentar recursos físicos simples, como lousa, livros e giz, o professor mobiliza esses elementos para criar oportunidades pedagógicas, evidenciando que o espaço físico não determina o aprendizado, mas, aliado à mediação docente, favorece a construção de sentido na interação entre alunos e conteúdo (Viggiani Bicudo, 2020). A inclusão de estratégias reflexivas, como a escrita de frases provocativas na lousa, mostra-se eficaz para capturar a atenção dos alunos e estimular a reflexão crítica, indicando que a experiência vivida em sala de aula é sempre intersubjetiva, articulando percepção, intencionalidade e linguagem (Husserl, 2002).

Por fim, as interações entre os sujeitos revelam que o aprendizado não ocorre isoladamente, mas em um contexto de mediação constante entre o professor, os colegas e os recursos digitais. A alternância entre colaboração, competição, distração e engajamento aponta para as demandas da sala multisseriada do Ensino Fundamental II, em que o uso da tecnologia é simultaneamente um recurso e um desafio pedagógico, exigindo estratégias de mediação contínuas. Essa constatação reforça a necessidade de compreender a experiência dos alunos como corpo-vivente, situado em um espaço social e tecnológico que influencia, mas não determina, a constituição do conhecimento.

O Quadro 19 apresenta a análise das observações realizadas nas aulas de Língua Estrangeira (Inglês) com turmas multisseriadas do 8º e 9º anos, considerando os aspectos comportamentais, frequência de eventos, ambiente e interações dos sujeitos. Diferentemente das turmas do 6º e 7º anos, em que o material didático era exclusivamente impresso, as turmas do Ensino Fundamental II já possuem maior acesso a plataformas digitais de aprendizagem, como o Mais Inglês, que oferece autonomia aos alunos na execução de lições, salas de conversação e diferentes níveis de aprendizado. Essa mudança tecnológica redefine as práticas em sala de aula, pois o professor assume principalmente o papel de mediador, orientando, corrigindo e promovendo engajamento, enquanto os alunos interagem com os conteúdos de forma mais individualizada, embora sujeitos a dispersões digitais recorrentes. Assim, o quadro a seguir organiza as observações realizadas, permitindo compreender como a tecnologia, o comportamento dos estudantes e a mediação docente se articulam no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 19 - Componente Curricular Língua Estrangeira (8º e 9º anos)

Parâmetros	Descrição das observações	Unidades de Sentidos	Unidades de Significados
Comportamento	Os alunos demonstraram relativa autonomia, utilizando a plataforma Mais Inglês para realizar lições. No entanto, houve oscilações na concentração, alguns acessaram jogos, vídeos de Free Fire no YouTube ou conteúdos paralelos. O professor intervia quando necessário, mas as distrações continuaram.	Os estudantes alternam entre foco nas lições e distrações digitais. O comportamento aponta para curiosidade e interesse em entretenimento, como também autonomia parcial na realização das tarefas.	O uso da tecnologia nesse contexto pode ter duplo sentido: as vezes funciona como ferramenta de aprendizagem, mas também possibilita a desatenção. A concentração depende da motivação e da regulação externa (professor).
Frequência de alguns eventos ou situações	Desatenção em decorrência das mídias digitais ocorreram com frequência, embora a maioria dos alunos tenha completado lições básicas da plataforma. O uso de jogos ou conteúdos paralelos foi recorrente.	Oscilação entre atividades escolares e consumo de entretenimento digital.	A frequência dos desvios revela a presença constante da tecnologia como mediadora, exigindo estratégias que mantenham o foco nos objetivos pedagógicos.
Aspecto do ambiente	Sala equipada com Chromebooks e acesso	O ambiente físico e digital oferece	A tecnologia amplia o espaço de aprendizado,

	à plataforma Mais Inglês. O professor circulava entre os alunos, oferecendo suporte quando necessário. A sala permite mobilidade, mas o uso da tecnologia cria múltiplos pontos de atenção ao mesmo tempo.	recursos para autonomia, mas também potência dispersões.	mas cria novos desafios de atenção. O ambiente influencia o comportamento e a gestão da turma.
Interações dos sujeitos	O professor atua como mediador, circulando e orientando os alunos. As interações entre estudantes ocorreram de forma mínima, já que a atividade era individual. Pequenos desvios de foco demandavam intervenção.	O professor intervém para direcionar, mas a interação entre alunos é limitada.	A aprendizagem depende da interação professor-aluno mais do que da interação entre alunos. A mediação docente é fundamental para manter foco e engajamento.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025.

As observações nas aulas de Língua Estrangeira indicam que a autonomia proporcionada pelas plataformas digitais transforma a dinâmica da sala de aula do 8º e 9º anos. Os alunos conseguem, em grande medida, conduzir suas atividades de forma independente, acessando lições, acompanhando seu progresso e, ocasionalmente, interagindo entre si para esclarecer dúvidas ou comentar estratégias. No entanto, o uso de recursos digitais também introduz desafios, como distrações ocasionais em jogos, vídeos ou navegação não relacionada, o que requer intervenção constante do professor para manter a atenção e garantir que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. Essa alternância entre engajamento e dispersão se assemelha às observações realizadas nas disciplinas de Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, demonstrando que a tecnologia, mesmo quando facilita a autonomia, não substitui a mediação docente e a necessidade de estratégias que conectem os conteúdos ao interesse dos alunos.

O ambiente digitalizado permite flexibilidade e adaptação individualizada, promovendo aprendizagem híbrida, na qual os alunos transitam entre trabalho independente e interação social limitada, controlada pelo interesse nas atividades. Essa configuração reforça que a atenção e o engajamento dos alunos dependem de fatores intersubjetivos: a mediação do professor, a relevância percebida das atividades e a integração dos recursos tecnológicos às práticas pedagógicas. Apesar de pequenos desvios de foco, a maioria dos

alunos demonstrou capacidade de concentração, indicando que a autonomia digital pode ser desenvolvida progressivamente quando aliada a estratégias de orientação, acompanhamento e incentivo à responsabilidade sobre o próprio aprendizado.

A análise dos componentes curriculares do 8º e 9º anos revela que o uso das tecnologias digitais acorre de maneiras diferente entre as disciplinas. Em Linguagem e Ciências Humanas percebemos maior integração entre leitura, interpretação e mediação docente, enquanto em Ciências da Natureza e Língua Estrangeira, o foco recai sobre autonomia individual e execução de tarefas digitais. O papel do professor em todas as disciplinas observadas se mantém central, não apenas na gestão da disciplina, mas na mediação do uso das tecnologias, na organização do espaço multisseriado e na promoção de estratégias que conectem conteúdo, interesse e engajamento. Essa articulação aponta que a aprendizagem no Fundamental II é mediada por múltiplos fatores, incluindo autonomia digital, mediação pedagógica, relevância do conteúdo e interações sociais.

A análise comparativa das turmas do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos evidencia que, embora haja diferenças de idade, maturidade e autonomia, surgem padrões consistentes no contexto das turmas multisseriadas observadas. Nos componentes de Língua Estrangeira e Linguagem, a presença de tecnologia e o uso de celulares ou *Chromebooks* se mostraram fatores de dispersão, especialmente entre os alunos mais jovens, exigindo intervenção constante do professor para retomar o foco. Já em Ciências Humanas, a mediação equilibrada do docente promoveu maior engajamento, disciplina e participação colaborativa, independentemente das limitações materiais, enquanto em Ciências da Natureza, a instabilidade comportamental e as restrições de recursos didáticos destacaram a necessidade de estratégias adaptativas e atenção individualizada, especialmente para estudantes com necessidades específicas.

A comparação entre as turmas revela que a autonomia crescente nos anos finais do Fundamental II favorece um melhor gerenciamento das atividades digitais e do próprio aprendizado, enquanto os anos iniciais demandam mais supervisão e mediação direta. Em todos os componentes, contudo, a ação do professor se apresenta como fator decisivo: sua capacidade de articular conteúdos, recursos, interações e disciplina determina a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

5.2 Entrevistas com professores

Para compreender as vivências e os desafios dos docentes que atuam no cenário investigado, realizou-se uma entrevista semiestruturada com quatro professores da unidade. Visando salvaguardar a identidade dos participantes e respeitar os preceitos éticos da pesquisa, utilizou-se o critério de anonimato por meio de pseudônimos inspirados em aves locais: Sanhaço, Papagaio, Mãe da Lua e Beija-flor. Os dados obtidos foram organizados de forma sistemática, correlacionando as perguntas articuladas, as falas dos colaboradores, as Unidades de Sentido e as Unidades de Significado. Devido à densidade e à extensão desse mapeamento analítico optou-se por alocá-lo integralmente no **Apêndice A** deste trabalho, prezando pela fluidez e organicidade da leitura textual.

Posto isso, a partir da manifestação do vivido, apresenta-se a seguir a análise interpretativa dessas expressões, buscando desvelar as percepções e tensões que, através do discurso, deixam aparecer o fenômeno. No horizonte da pesquisa fenomenológica, "é nesse movimento que se reconhece uma operação primordial de significação, em que o expresso não está separado da expressão e em que os próprios signos induzem seu sentido no mundo" (Bicudo, 2000, p. 97). Trata-se de um movimento hermenêutico contínuo e dialético entre compreensão e interpretação. Nesse sentido, esse processo constituído no "círculo existencial-hermenêutico, gera, a partir de compreensões primeiras, compreensões e interpretações outras, que são engendradas e engendram compreensões/interpretações cada vez mais apuradas" (Bicudo, 1994, p. 97).

5.3 Entrevistas com professores – análise

No **Apêndice A** apresentamos as perguntas aos professores com base em suas vivências com os fenômenos midiáticos no contexto escolar, sobretudo no espaço da educação do campo. "É nesse movimento que se reconhece uma operação primordial de significação, em que o expresso não está separado da expressão e em que os próprios signos induzem seu sentido no mundo" (Bicudo, 2000, p. 97).

Posto isso, a partir da manifestação do vivido, suas percepções e tensões que através do discurso deixam aparecer o fenômeno, revelando as significações que se colocam a interpretação, movimento hermenêutico contínuo e dialético entre compreensão e interpretação. Nesse sentido, esse processo hermenêutico que é constituído no "círculo

existencial-hermenêutico, gera, a partir de compreensões primeiras, compreensões e interpretações outras, que são engendradas e engendram compreensões/interpretações cada vez mais apuradas*"* (Bicudo, 1994, p.97).

Nos desdobramentos dessas significações, compreende-se que, durante a pandemia, mediante os relatos dos professores, as experiências com o ensino remoto apresentaram grandes desafios, que exigiu diferentes estratégias de ensino, especialmente no contexto da educação do campo. Nessa realidade a "COVID-19 pode ser vista como uma experiência em que os sistemas educacionais tiveram de transferir o ensino e a aprendizagem, em sua totalidade, para o mundo digital praticamente da noite para o dia" (UNESCO,2023, p. 9).

Entre os inúmeros desafios ocasionados pelas transformações impostas pela pandemia, os docentes destacaram as entregas de apostilas com atividades e posteriores correções, utilização de plataforma digitais com pouca instrução, e apoio dos docentes nas dificuldades apresentadas no manejo dos recursos tecnológicos, baixa participação dos alunos nas atividades propostas. Freire (1996) que já alertava sobre a necessidade de uma educação que considere a realidade concreta dos estudantes considerando suas condições materiais, físicas e culturais. Nesse período essas reflexões se tornaram muito pertinentes, ao escancarar uma educação que as vezes é descolada do vivido sendo desafiadora principalmente, em situações excepcionais como a pandemia.

Esse marco pandêmico nesse contexto apontou ainda que alguns docentes apesar de todas as dificuldades impostas conseguiram criar estratégias que pudessem garantir que os alunos tivessem acesso ao conteúdo. Essa percepção demonstra que, as mídias quando utilizada de maneira intencional e pedagogicamente orientada, pode proporcionar experiências de aprendizagem que favorece na aprendizagem, como também um engajamento maior dos alunos. Nesse sentido,

> Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (kenski, 2003, p.50)

Assim a partir dessas compreensões, percebe-se que o uso das tecnologias não se esgota no acesso aos recursos, mas demanda uma mediação pedagógica sensível às realidades dos sujeitos. Dessa forma, nas significações que emergem no que se refere aos meios tecnológicos que os docentes mais utilizam, majoritariamente, são as tecnologias digitais disponibilizadas pela instituição escolar, como *Chromebook, Notebooks,*

Plataformas Educacionais, além do uso do celular e de aplicativos de comunicação e pesquisa.

Esses recursos aparecem nos discursos dos professores não apenas como instrumentos, mas também como alternativas que foram necessárias frente as mudanças no contexto educacional, principalmente no período pandêmico, indicando também inseguranças, dificuldades no manejo dessas ferramentas impostos por uma adaptação forjada as novas exigências.

Tal cenário partindo da perspectiva neoliberal da educação, segundo Costa (2025) se insere numa lógica de "destruição criativa" que é marcada por intervenção do Estado, tem reestruturados as unidades de ensino inserindo mecanismos de controle, vigilância e regulação "que foi potencializado pela adoção de Plataformas digitais para acesso a conteúdo e avaliações pelo estudante e, ainda "formação" e trabalho docente" (Costa, 2025, P. 11). Essa centralidade, atribuída as tecnologias digitais que são exigidas de uso imediato, indica que o professor é convocado a se adaptar a essas novas práticas pedagógicas, muitas vezes sem o suporte formativo e estrutural, principalmente no contexto da educação do campo.

Sob a perspectiva dessa racionalidade neoliberal, as unidades de significado relevaram outros aspectos que tencionam o discurso da ampliação do acesso as tecnologias educacionais. Quando questionados se os dispositivos tecnológicos disponíveis na escola atendiam a todos, os docentes relataram dificuldades recorrentes relacionadas a conexão com a internet, constantemente descrita como irregular. Além disso, apontaram uma disponibilização desigual dos recursos tecnológicos entre alunos e profissionais, o que expõe as limitações no acesso por parte dos docentes.

Ademais, os participantes destacaram também as técnicas de improvisação de recursos tecnológicos para suprir a carência de equipamentos, sobretudo a utilização de celulares pessoais, uma vez que *os Chromebooks* haviam sido disponibilizados a pouco tempo nas salas anexas. Apesar disso, os professores continuavam sendo cobrados a utilizar as Plataformas para atender as exigências institucionais, indicando um descompasso entre a implementação das plataformas e disponibilização dos recursos necessários para sua utilização.

Situação que demonstra ainda certas desigualdades na infraestrutura escolar entre sede e as salas anexas, reforçando as contradições entre as políticas de digitalização do ensino e as condições de materiais para sua execução. Tais divergências, acabam gerando

frustração e dificultando a continuidade das atividades propostas pelas plataformas digitais adotadas pela SEDUC-MT.

Considerando que as salas anexas funcionam em regime de colaboração com o município, o qual é responsável pela internet do prédio que abriga essas salas. A instituição lócus da pesquisa, possui uma sede e quatro pontos de salas anexas em diferentes comunidades. Segundo a equipe gestora, até este ano de 2025 era realizada a escolha de apenas uma dessas salas anexas para receber apoio à conectividade por meio do Programa Escola Conectada do Governo Federal, que destina o valor de R$ 3.328,00 às escolas que atendem entre 200 a 499 estudantes.

Esse recurso, contudo, é disponibilizado anualmente e contempla apenas uma unidade anexa por vez, devido o valor limitado ofertado pelo programa, aliado ao custo da contratação de um serviço de internet de qualidade não ser suficiente para atender todas as salas anexas da instituição de uma vez. Diante dessa limitação financeira, a gestão escolar opta por selecionar, a cada ano, apenas uma unidade anexa para receber o benefício. Apesar disso, mesmo que limitado esse recurso tem contribuído para a manutenção das desigualdades no acesso à internet entre as diferentes unidades da escola.

No movimento hermenêutico de interpretação, compreende-se que a tecnologia, nesse contexto, não se apresenta como facilitadora em si mesma, mas como um recurso atravessado por contradições, cuja efetividade depende de condições técnicas que nem sempre estão asseguradas nas escolas do campo.

No que tange a maneira que os docentes lidam com os desafios e os benefícios das mídias digitais em salas multisseriadas, adaptando os recursos tecnológicos para promover a aprendizagem, a fenomenologia, ao focar na vivência e no sentido atribuído pelos sujeitos, possibilita compreender como os docentes equilibram inovação, limitações estruturais e demandas institucionais, configurando uma visão aprofundada das práticas pedagógicas mediadas pelas mídias digitais.

Posto isto, ficam aparentes as complexidades pedagógicas citadas pelos professores no contexto multisseriado devido os diferentes conteúdos que devem ser ensinados simultaneamente, a constante alternância entre uma turma e outra intensificando a sobrecarga docente, bem como a tentativa de equilibrar a atenção e o tempo entre as turmas, mas também citam que apesar das dificuldades as Plataformas digitais e os *Chromebooks* permitem que os alunos avancem no seu próprio ritmo, mesmo sendo utilizadas de forma instrumental com foco em pesquisas, *quizzes* e jogos educativos, mas sem aprofundamento,

devido à exigência curricular voltada ao livro didático e ao tempo demandado pelas Plataformas digitais.

A partir das contribuições de Freire (1996), é possível compreender que a tecnologia, quando integrada ao processo educativo sem reflexão crítica, corre o risco de reforçar práticas bancárias, nas quais o estudante busca respostas prontas e imediatas. No entanto, quando mediada por uma pedagogia dialógica, ela pode se tornar espaço de problematização do mundo, favorecendo a leitura crítica da realidade, algo que se mostra ainda um desafio no contexto observado. As falas dos docentes indicam potencialidades ainda pouco exploradas nesse sentido, observando assim que a escola carece de espaços sistemáticos de diálogo sobre o uso consciente, ético e responsável das tecnologias digitais.

Conforme Bicudo (2011), a escola, ao desconsiderar os modos como os estudantes se relacionam com o mundo fora de seus muros, corre o risco de produzir experiências educativas desconectadas da realidade vivida, dificultando a construção de sentidos compartilhados.

Em relação a utilização do celular na pergunta 6, o celular é percebido como dispositivo de distração e sobre a importância de sua utilização com moderação. Por exemplo, Sanhaço relata casos da utilização do celular e fone de ouvido simultaneamente comprometendo a participação do aluno na aula, enquanto Papagaio e Mãe da Lua reconhecem que o celular pode ser útil desde que utilizado moderadamente. Fenômeno que também é notado por Beija-flor, que descreve o celular como elemento problemático, dispersa atenção e sem utilidade devido aos outros recursos digitais que a escola dispõe. Dessa forma, sob a perspectiva fenomenológica existe uma ambivalência quanto a utilização do celular no ambiente escolar dependendo da mediação docente e das condições tecnológicas da escola.

Os achados de estudos recentes sobre a utilização do smartphone comprovam que a presença constante desse dispositivo compromete a qualidade das interações humanas, as notas dos alunos despencam. Segundo Desmurget (2023) o smartphone atua como um potente agente de distração, fragmentando a atenção e empobrecendo as relações, o que impacta diretamente o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

> Sua simples presença monopoliza suficientemente a atenção (com maior frequência, independente de nós) para alterar a qualidade da interação; e ainda mais quando o assunto debatido é considerado importante pelos protagonistas. Essa potência distrativa, por sinal, explica em grande parte a notável capacidade dos smartphones de provocar densos conflitos quando são manipulados dentro de casa (entre pais e filhos e entre os pais) (Desmurget, 2023, p. 113 e 114).

No que se refere a influência da cultura midiática os relatos apontam que a mídia reflete negativamente no engajamento dos alunos. Sanhaço e Papagaio ressaltam sobre a importância das regras de conduta nos espaços cibernéticos, bem como meio para sua utilização de maneira consciente. Mãe da Lua aponta as influências negativas por meio do consumo de conteúdos agressivos, reafirmando o consumismo, que segundo Beija-flor também pode ser causado pela manipulação das redes sociais.

Essa realidade exposta no correr desse texto dissertativo em que expomos nesses sentidos vivenciados pelos participantes expõem em muitos momentos um currículo urbanizado, que pouco dialoga com o mundo-vida dos estudantes do campo, com suas experiências históricas e culturais. Ao se afastarem desse solo vivido, esses currículos acabam reforçando modelos de vida, sucesso e consumo difundidos pelas mídias digitais, frequentemente alheios às realidades locais.

O acesso constante às redes sociais expõe os adolescentes a narrativas idealizadas de êxito, visibilidade e ascensão social, produzindo a ilusão de que "todos" alcançaram o sucesso, exceto aquele que observa a partir da tela. Deslocados de seu mundo vivido, esses sujeitos passam a se comparar com padrões externos, que se constituem como referências de sucesso. Assim, as mídias funcionam como um fator desencadeador de sentidos sobre o que é desejável, intensificando sentimentos de inadequação, frustração e até mesmo o desengajamento escolar. Conforme Penteado, Costa e Rodrigues (2018)

> "as tecnologias nas produções imagéticas criam espaços efetivos de afetação e modulação de modos de ser, de pensar e de sentir. Por comportarem cenas e enredos da cultura, indicam leituras para entender muitas práticas difundidas na sociedade e no espaço escolar" (p.382).

Em relação à preservação e valorização das tradições culturais e saberes do campo as falas revelam lacunas. Sanhaço e Mãe da Lua destacam que o conteúdo escolar que devem ser enfatizados de acordo com o material estruturado pelo estado é majoritariamente ligado ao centro urbano, e não dialogam com a realidade dos estudantes do campo, prejudicando a apropriação dos saberes locais.

Papagaio reconhece que alguns componentes curriculares como Agricultura Familiar e Agroecologia, são contempladas, mas com materiais limitados, sendo que tecnologias como o Google Earth têm potencial de enriquecer essas experiências ampliando conhecimento do território e das práticas locais. Embora esses componentes valorizem conteúdos vivenciados pelos alunos, o ensino não se deve restringir somente a elas, mas é fundamental envolver os alunos em práticas que os ajudem a compreender que podem estar

em seus ambientes, transformando o solo em que vivem e a si mesmos, independentemente da hierarquia do conhecimento.

As unidades de significado demonstram que, embora as tecnologias tenham potencial de aproximação com o contexto local, sua implementação atual não contempla adequadamente a realidade dos alunos do campo, reforçando desigualdades e fragilizando a valorização cultural.

De maneira geral, a análise indica que os uso de recursos tecnológicos podem constituir boas fontes de mediação pedagógica, como também são percebidos como um elemento adicional de dispersão. Entretanto, para além de uma leitura centrada apenas na questão comportamental dos alunos, sabemos que não se deve exclusivamente sobre o uso das mídias, mas é algo histórico mais amplos da escolarização. Ademais, um ambiente muito silencioso não assegura, por si só, a existência de interações pedagógicas significativas entre professor e alunos

Ancorada na fenomenologia**,** conforme proposta por Bicudo, esta análise ainda aponta através da compreensão dos significados que se revelam nas experiências vividas pelos professores o quanto a cultura midiática pode moldar comportamentos, além da inadequação do conteúdo digital e didático às especificidades da educação do campo, com desigualdade no acesso a recursos e frustração dos docentes ao tentar articular tecnologia e currículo local.

Mas também explicitou através das falas de Sanhaço e mãe da lua uma contradição. Embora reconheçam a existência de um certo conservadorismo multifacetado que, historicamente precariza a educação do campo, algumas práticas mencionadas revelam a permanência de um conservadorismo pedagógico e epistemológico. Isso se expressa, por exemplo, na compreensão de que o problema reside no simples desconhecimento do hino municipal. O conhecimento, entretanto, não deve girar em torno do mero acesso ou memorização desse conteúdo, mas da possibilidade de problematizá-lo criticamente, situá-lo no contexto histórico, cultural e social da comunidade e, a partir disso, promover a ampliação e a ressignificação do saber.

Nesse sentido avançar no processo de aprendizagem implica superar práticas na simples transmissão de conteúdos e valorizar processos formativos que articulem o mundo vivido dos estudantes com uma leitura crítica da realidade, ressignificando saberes

Em suma, é importante frisar que, em 13 de janeiro de 2025, por meio da Lei nº 15.100, e em 6 de dezembro de 2024, passou a vigorar, no estado de Mato Grosso, a

proibição do uso de celulares e de outros dispositivos eletrônicos nas escolas públicas não se trata de demonizar a tecnologia, mas de regular seu uso, delimitando quando e como ela pode contribuir efetivamente para a aprendizagem.

5.4 Entrevistas com alunos

As entrevistas foram realizadas com estudantes voluntários, previamente autorizados por seus pais ou responsáveis e seguimos rigorosamente todos os protocolos estabelecidos pelo Comitê de ética em Pesquisa, bem como as orientações da gestão da escola, onde o estudo foi realizado. Assim o local de desenvolvimento dessa etapa foi a biblioteca da escola em que se encontram as salas anexas da sede, um ambiente reservado que garantiu conforto e privacidade dos estudantes.

Essa etapa foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2024, os relatos expressos pelos participantes foram gravados conforme consentimento e constituíram a base da análise fenomenológica, e posteriormente transcritos pelo *Transkriptor* um software de transcrição automática, que em seguida, foi lido e relido manualmente garantindo maior precisão e fidelidade as falas.

Iniciamos as entrevistas com os estudantes da turma do 6º e 7º anos de acordo com a disponibilidade dos alunos e professores com as atividades em sala, e subsequente com a turma do 8º e 9º anos. Dessa forma, além de compartilharem suas experiências no momento das entrevistas os estudantes revelaram diferentes formas de participação, expostas na postura, maneira de expressar e disposição em compartilhar suas vivências.

A forma de se expressar e a disposição em compartilhar suas percepções vividas com o fenômeno variaram substancialmente entre os participantes. Dessa maneira observamos que alguns estudantes eram espontâneos e seguros ao relatar situações do seu cotidiano, enquanto outros revelaram certa timidez inicialmente e que ia se dissipando no correr do diálogo. Houve também aqueles que se mostraram mais cautelosos no momento que eram informados sobre o início da gravação, mesmo estando cientes desse passo.

Essas posturas, constituíram elementos importantes para minha percepção enquanto pesquisadora, embora a atuação ocorra na sede do lócus investigado, o contato com os alunos matriculados nas salas anexas era limitado. Nessa perspectiva, as expressões verbais e não verbais apresentadas pelos estudantes contribuíram para a escuta sensível e atenta conforme orienta a abordagem fenomenológica permitindo que rompesse com algumas subjetividades

que carregava previamente, no que tange a alguns comportamentos e condições de estudos dos alunos matriculados nesse espaço.

Como afirma Bicudo (2020),

> É pela expressão do compreendido que o sujeito se ex-põe; dá-se ao autoconhecimento, bem como se dá ao conhecimento do outro. Expressão que abrange toda a dimensão da linguagem humana: do corpo-vivente, pelos gestos e respectivos movimentos intencionais (kinestésicos) que evidenciam a direção da ação, pela fala de palavras carregadas de sentidos e significados histórico-culturais, pela estrutura gramatical da língua de um povo, por desenhos, rituais e por aí vai (p. 39 e 40)

Nesse contexto foi visível que alguns participantes chegavam meio assustados e inseguros demorando a iniciar suas respostas, movimentando sempre as mãos, balançavam os pés. Uma das participantes usava um relógio digital que vez ou outra acendia a luz notificando sobre mensagens, pois era vinculado ao celular e redes sociais o que desviava momentaneamente sua atenção da entrevista. Outros demonstravam tranquilidade relatando confortos e desconfortos de problemas aquém vivenciados na escola. As entrevistas variaram em duração, algumas duraram cerca de cinco minutos e outras se estenderam de dez a quinze minutos, de acordo com a disposição do aluno.

Ao término das entrevistas e transcrição nos debruçamos sobre os relatos dos estudantes identificados por codinomes de pássaros, respeitando a singularidade e a forma como cada um expressou sua vivência. Assim, buscamos permitir que o fenômeno relacionado ao uso das mídias digitais pudesse emergir. Em seguida, foram delimitadas as unidades de sentido, seguindo o descrito por Bicudo (2011) nos quais as expressões dos participantes foram divididas em trechos menores que evidenciam nuances do sentido principal das falas.

Após, essas unidades foram articuladas em unidades de significado constituídas a partir de divergências e convergências observadas nos depoimentos dos alunos que produziram generalidades, conforme aponta Bicudo (2011), na pesquisa fenomenológica "não se obtêm verdades lógicas sobre o investigado, mas indicações de seus modos de ser e de se mostrar. Obtêm-se generalidades expressas pelas convergências articuladas" (p.20).

Esses significados não pretendem representar todos os estudantes de outros contextos, mas como esses fenômenos se manifesta nesses lócus específicos que nos possibilita a ampliação da compreensão e abre caminhos para novas interrogações em contextos semelhantes. Tal como apresentado no quadro exposto abaixo no qual expomos de maneira detalhada esse processo com as turmas dos 6º e 7º anos, em seguida decorrentes

das unidades de sentidos e significados realizamos a análise hermenêutica, na sequência apresentamos os mesmos procedimentos com os participantes das turmas do 8º e 9º anos.

Quadro 20 - Percepção dos estudantes das turmas (6º e 7º anos)

Pergunta	Alunos	Unidades de Sentido	Unidades de Significado
A navegação nas mídias por meio do celular, televisão ou *chromebook* na sala atrapalha ou contribui?	Sabiá	Falta de foco:"Depende, porque o aluno não foca, né !?"	A tecnologia é percebida como um recurso ambivalente: contribui quando seu uso é orientado pelo professor, mas pode ser uma fonte a mais de distração perdendo seu verdadeiro foco quando utilizada sem mediação.
	Bem-te-vi	Expõe a diferença entre o uso orientado e não: "Não muito, atrapalha quando o professor não pede. Quando você fica mexendo e tudo. Mas não muito. Quando o professor pede, não atrapalha muito."	
	Canário	Não vê interferência: "não"	
	Papagaio	Desvio de finalidade "Atrapalha um pouco. De vez algumas pessoas da sala entram na navegação para fazer a tarefa, eles não fazem, entra em joguinhos."	
	Arara	Moderação e responsabilidade: "Não, porque tem que usar com moderação, né!? Usar pra aula mesmo, agora se tiver entrando em outras coisas ai sim"	
	Coruja	Prejuízo na concentração: "Atrapalha, fazer tarefa né!?"	
	Tucano	Interferência direta: "Sim."	
	Andorinha	Potencial pedagógico versus risco de distração: "Depende, porque, assim, às vezes é bom para fazer pesquisa, fazer umas coisas, só que tem gente que às vezes não usa pra pesquisa, mas pra jogar. Ai professor tem que ir lá, mas é bom sim"	
Você pode me contar alguma situação em que ao usar alguma mídia, se sentiu exposto ou	Sabiá	Não percebe exposição ou risco: "Não, porque é tranquilo"	A utilização das mídias pelos alunos, em geral é percebida como um
	Bem-te-vi	Nega experiências de exposição: "Não"	
	Canário	Ausência de situações de insegurança: "Não"	

inseguro? Como foi para você?	Papagaio	Viveu situação de exposição; fofoca, comentários e constrangimento via *WhatsApp*: "Nunca aconteceu isso. Não, é meio constrangedor e dá raiva. Uma guria lá ficou falando de mim. Eu sei que saiu conversinha desse povo aí no *Whatsaap.* Mas foi aqui mesmo na escola."	ambiente seguro, mas também pode revelar baixa consciência sobre riscos digitais. Situações de esporádicas de exposição, constrangimento podem ocorrer, tornando visível a necessidade de orientação e cuidado com o uso.
	Arara	Não vivenciou situações desagradáveis: "Não"	
	Coruja	Negação de situações de exposição: "Não"	
	Tucano	Negação de situações de exposição: "Não"	
	Andorinha	Não vivenciou exposição: "Não"	
Você tem internet em casa?	Sabiá	Possui internet "Tenho"	Acesso regular, facilitando estudos e comunicação. Mas, a ausência de conexão própria também indica vulnerabilidade digital e possível dificuldade de acesso às tarefas.
	Bem-te-vi	Possui internet "tem"	
	Canário	Possui internet "tem"	
	Papagaio	Não possui internet própria; depende de terceiros: "Não, uso do vizinho"	
	Coruja	Possui internet: " sim"	
	Tucano	Possui internet: " sim"	
	Andorinha	Possui internet: " sim"	
Dentre as tecnologias existentes quais você mais utiliza?	Sabiá	Uso frequente do celular e redes sociais: "Instagram, celular"	O celular e a televisão são predominantemente os recursos mais utilizados, apontando consumo digital variado que vão desde o uso exclusivo ou frequente do celular até as plataformas de *streaming* e uso mediado por terceiros, evidenciando diferentes níveis de autonomia.
	Bem-te-vi	Uso concentrado no celular: "Celular"	
	Canário	Dependência/uso exclusivo do "celular"	
	Papagaio	Uso mediado por terceiros (mãe): "Celular, não tenho, mas pego da minha mãe"	
	Arara	Uso de televisão e Notebook e plataformas de streaming: "Televisão, *Netflix, Notebook"*	
	Coruja	Uso frequente da TV: "televisão"	
	Tucano	Uso de celular e televisão: "Celular, televisão também"	
	Andorinha	Uso de TV e celular: "TV mesmo e o celular"	
Quais mídias você mais utiliza (jogos, redes sociais)?	Sabiá	Uso predominante de "Redes sociais"	Os alunos apresentam preferência por interações online e por conteúdos de consumo rápido. Utilizando as
	Bem-te-vi	Diversidade de redes sociais : "A mídia é o *Instagram, o Facebook e o TikTok*"	

	Canário	Jogos e Vídeos: “Jogo de bola, soccer e *Subway Surfers* que coleta moedas **e** só YouTube mesmo, YouTube tem bastante coisa”	mídias para entretenimento, alternando entre jogos, vídeos curtos e redes sociais. Há destaque para jogos competitivos e de interação lúdica com outros jogadores, o que evidencia socialização digital.
	Papagaio	Jogo online: “*Free Fire*”	
	Arara	Redes e Vídeos: “*YouTube, TikTok, Instagram.”*	
	Coruja	Redes sociais e jogos: “Só no *Instagram* e jogo”	
	Tucano	Foco em uma única rede social: “*Instagram.”*	
	Andorinha	Redes sociais e vídeos: “*Instagram, tik tok e youtube*”	
Você usa o celular na Escola?	Sabiá	Uso presente e frequente “Uso”	Denota uso assumido sem justificativas, sugerindo naturalização do celular no ambiente escolar. Alguns alunos percebem que a utilização do recurso com frequência, pode interferir negativamente na aprendizagem. Mas em certas situações, falta de autonomia para se inserir no ambiente digital, podendo até gerar certo constrangimento doméstico.
	Bem-te-vi	Uso regular e consciência de prejuízo “Uso, atrapalha um pouco”	
	Canário	Falta de acesso próprio e dependência de colegas: “Não tenho celular, pego do colega emprestado”	
	Papagaio	Não usa: “Não”	
	Arara	Uso presente e frequente: “Sim”	
	Coruja	Uso ocasional: “De vez em quando”	
	Tucano	Uso condicionado e controle familiar: “Só quando minha mãe deixa trazer”	
	Andorinha	Uso funcional com finalidade acadêmica: “Pra fazer pesquisa”	
Como você utiliza a tecnologia em seus estudos ou atividades escolares?	Sabiá	Uso de plataformas educacionais e de inteligência artificial “A gente usa a Plataforma Mais Inglês e a Plural de vez em quando” e uso IA: *Chatgpt* e a Cici	As tecnologias digitais são percebidas e plataformas online, incluindo a inteligência artificial, são utilizados como apoio direto ao estudo, a compreensão do conteúdo, complementando as explicações do professor e esclarecendo dúvidas, o que pode demonstrar uso orientado e funcional dessas ferramentas, embora algumas práticas dependam da ausência ou mediação do professor.
	Bem-te-vi	Busca de esclarecimento e uso de apps educativos: “Quando eu tenho dúvida, quando eu tenho pesquisa, no *Duolingo* e *Matfic* nas aulas de matemática quanto tem aula.”	
	Canário	Pesquisa online para responder atividades: “pesquiso”	
	Papagaio	Pesquisa e uso de IA de forma disfarçada, bem como preocupação com autenticidade: “Se eu não entender uma pergunta pesquiso. E depois você dá uma programada na resposta	

		pra não parecer foi copiada na inteligência artificial.”	
	Arara	Pesquisa orientada e uso de IA e certa dependência do *Chromebook* escolar: “Ah, e eu, quando eles dão o *chrome*, aí a gente pesquisa, pra gente saber mais sobre a situação que a gente vai estudar, o *Chatgpt* e a Luísa”	
	Coruja	Uso esporádico e substituição da ausência docente: “Eu só pego o telefone quando não vem professor”	
	Tucano	Uso de IA (Luzia) e de plataforma de redação: “A Luzia. Nas aulas de português, pra redação na Plataforma Letrus.”	
	Andorinha	Pesquisa e apoio ao entendimento de conteúdos como também uso de IA: “uso mais para a Matemática. É que as vezes ele explica mais eu não entendo muito, aí pesquiso. As vezes uso a Luzia”	
Você pode me contar algum desafio que você identifica em relação ao acesso ou no uso das mídias na escola?	Sabiá	Conectividade limitada: “É tranquilo só a internet que é ruim”	Os estudantes reportam que a internet disponibilizada pela escola apresenta uma frequente instabilidade, ora lenta, ora caindo o que dificulta o acesso as plataformas, atividades online e até mesmo as avaliações bimestrais. Além disso, relataram a falta de manutenção nos equipamentos, como baterias com cargas insuficientes nos *Chromebooks,* tornando o uso desse recurso imprevisível.
	Bem-te-vi	Conectividade limitada: “Só a internet que cai bastante”	
	Canário	Conectividade limitada: “Ás vezes a internet fica lenta”	
	Papagaio	Dificuldade de acesso: “Quando você vai entrar em algum negócio, se tem que colocar um monte de coisa para ver se vai dar certo e a internet da escola que é um pouco ruim.”	
	Arara	Conectividade limitada: “A internet é ruim”	
	Coruja	Conectividade limitada: “Internet de vez em quando ta ruim.”	
	Tucano	Conectividade limitada: “É a internet que funciona mais ou menos.’	
	Andorinha	Falta de manutenção nos equipamentos: “Às vezes, é a bateria do *Chrome* que está pouca, aí não dá para usar. E às	

		vezes o jogo e a internet, às vezes está boa e as vezes está ruim" prova e a internet caía muito”	

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025

A partir da análise das entrevistas apresentadas no **Quadro 21** revelou-se um conjunto de significados que expressam de que maneiras os participantes compreendem e vivenciam o uso das tecnologias e mídias no contexto escolar em que a pesquisa foi desenvolvida. Assim, após a identificação das unidades de sentido foi possível articular convergências entre as falas dos sujeitos que se estruturaram em unidades de significados.

Posto isto, percebe-se que a presença das tecnologias digitais neste ambiente escolar apresenta uma natureza contraditória: ora expõem que contribui para a aprendizagem, mas quando mediada pelos professores, ora expressam que pode ser uma fonte a mais de distração quando utilizada sem direcionamento. Esse movimento é exposto de maneira clara e enfática pelos estudantes, que reconhecem, apesar da pouca maturidade por se tratar de pré-adolescentes e adolescentes entre 11 e 12 anos, a capacidade desse recurso em proporcionar um aprendizado efetivo, mas também percebem o quanto pode ser um foco de dispersão. Essa percepção dos alunos destaca bem nossa realidade na qual

> as alterações sociais decorrentes da banalização do uso e acesso às tecnologias eletrônicas de informação e comunicação atingem todas as instituições e espaços sociais. Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade (Kenski, 2003, p. 44 e 45).

Nesta direção, sabemos que essas reconfigurações sociais impactam diretamente alguns métodos tradicionais de fazer e pensar a educação, tornando fundamental que a sociedade de maneira geral esteja preparada para as novas formas de ensino e aprendizagem integrando esses recursos de forma articulada e planejada no processo educativo.

Outro aspecto que emergiu nas unidades de significado diz respeito a utilização das mídias de maneira crítica, reflexiva, responsável e segura em relação aos riscos da navegação online. Embora, alguns dos participantes descrevem a interação nessas ferramentas comunicativas como um ambiente seguro, também apontam eventuais situações de exposição, constrangimento e uso inadequado. Como observado pelo Relatório da UNESCO (2023)

> a tecnologia afeta todas as esferas da vida, ampliando as oportunidades de conexão e de acesso à informação, mas também apresentando riscos à segurança, privacidade, igualdade e coesão social, às vezes resultando em danos contra os quais os usuários precisam de proteção (p.22)

O Boletim recomenda ainda um ambiente educacional que promova a literacia digital fornecendo orientação pedagógica quanto ao uso de dispositivos tecnológico, capacitando estudantes para navegarem de forma segura, construtiva e protegida, rompendo com a mera utilização passiva e dispersiva, sensibilizando esses sujeitos às práticas de uso consciente. Nesse sentido, como afirma Freire (1996, p.83) "Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto."

Contudo, uma postura por parte do educador, que seja baseada no diálogo, na reflexão e pela mediação só pode ser realmente concretizada quando são sustentadas por políticas públicas e por condições estruturais adequadas, pois quando não há investimento, essa prática pedagógica pode ser limitada, comprometendo sua atuação.

Essa compreensão remete ao termo educador progressista e da moda citado por Desmurget (2023) que diferencia do educador progressista da concepção freiriana. O neurocientista argumenta que esse professor tomado pelo "frenesi tecnológico" contribuiu para a implementação desses recursos de forma acrítica, distorcendo o aprendizado "do" digital "pelo" digital, prejudicando assim etapas fundamentais do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Assim, alertando sobre o uso irrefletido da tecnologia, afirma que tal "frenesi tende a erigir "o" digital como o maior graal educativo e ver na distribuição obstinada de tablets, computadores, quadros brancos interativos e conexões à Internet o pináculo da excelência pedagógica (Desmurget, 2023, p.89)

A análise também demonstra desigualdades de acesso as tecnologias, dentro e fora da escola, fatos expostos quando os participantes relatam sobre a instabilidade da internet, bem como na falta de manutenção dos *Chromebooks*, no que tange à recargas de bateria. Além disso, o relato do Canário nas perguntas 4 e 6 apontam certa dependência de terceiros para se conectar o que também pode indicar condições limitantes de acesso das mídias digitais.

Na perspectiva hermenêutica, essas falas podem expressar também que inclusão digital em alguns momentos se torna frágil e até excludente, indicando que na escola é ofertado o recurso tecnológico, porém as condições domésticas podem restringir a continuidade das aprendizagens medidas pelas mídias digitais, principalmente com a utilização da Plataforma Educacional Plurall por exemplo, utilizada pela rede de ensino de Mato Grosso como uma forma de ensino pós-aula. Tal situação é destacada por Kenski (2003) que alerta sobre a necessidade democratização do acesso e da utilização da

tecnologia, com políticas públicas que sejam acompanhadas de condições efetivas de uso, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, oportunizando que todos possam usufruir das oportunidades oferecidas.

Essa situação também é reforçada na unidade de sentido que emerge quando os alunos relatam quanto as dificuldades em relação acesso das mídias no ambiente escolar citando que a internet disponibilizada pela escola apresenta uma frequente instabilidade, ora lenta, ora caindo o que dificulta o acesso as plataformas, atividades online e até mesmo as avaliações bimestrais. Kenski (2003) alerta que para que o uso coletivo de tecnologias nas instituições escolares ocorra sem interrupções faz-se necessário investir em manutenção e segurança, sendo impulsionadoras de novos problemas nesses espaços.

> São softwares que prometem muito e dão pouco. São caros programas prontos, geralmente produzidos por empresas internacionais, traduzidos e aculturados para a suposta realidade de um país e que, em muitos casos, não são adequados aos objetivos pretendidos na proposta educacional da instituição (Kenski, 2003, p.61).

No que tange à forma que os participantes utilizam as mídias, as unidades de significados mostram que o consumo de vídeos curtos, jogos e redes sociais configuram uma parte relevante da experiência digital dos adolescentes, demonstrando preferência por conteúdos rápidos e fragmentados, características marcantes das mídias citadas pelos participantes. Wolf (2019) ecoa essa preocupação, sugerindo que esse padrão cognitivo pode dificultar a concentração necessária para atividades escolares que demandam leitura profunda e atenção, tanto em crianças quanto em adolescentes.

Nesse âmbito Wolf (2019) salienta que nossa tarefa enquanto cidadãos é ofertar para as crianças no mundo digital experiências equilibradas coordenadas por "professores e pais para ter certeza de que leem depressa o bastante para dar atenção as habilidades da leitura profunda e devagar o bastante para formá-las e implantá-las" (p.202). Situações que puderam ser identificadas nas falas dos estudantes, que variam entre reconhecer a utilidade pedagógica das tecnologias e assumir que "às vezes se distraem", refletindo assim esse conflito entre disponibilidade cognitiva e um elemento a mais para a dispersão.

Segundo Hoshino e Lima (2025) em 2021 foi publicado na revista científica americana NeuroImage um dos primeiros estudos sobre os efeitos de conteúdos curtos no cérebro humano, que através de imagens de ressonância magnética em usuários dessas mídias realizadas por pesquisadores da China da Universidade Zhejiang constataram que sujeitos que acessavam os vídeos sugeridos automaticamente pelo algoritmo do *TikTok* ativavam centro de dopamina no cérebro, o que fizeram esses estudiosos concluir que, esse

excesso de dopamina ativado ao acessar esses conteúdo pode ser viciantes. Além disso, o estudo evidenciou que esses vídeos são mais consumidos por crianças entre 9 e 12 anos em diferentes mídias sociais.

Observa-se ainda que a tecnologia mais utilizada pelos participantes é o celular e a televisão. Verificando-se variações que vão desde o uso exclusivo e frequente do celular até o acesso mediado ou alternado a plataformas de streaming. Situação exposta quando os entrevistados apontam em sua maioria que utilizam o celular em sala de aula.

Desmurget (2023) faz observações nesse sentido mencionando que o celular é a ferramenta que mais acompanha as pessoas a todo momento, sem dar trégua, expondo que ele é o "graal dos sugadores do cérebro" (p.68). Ademais, aponta que o celular nos "permite acessar todos os tipos de conteúdos audiovisuais, jogar videogames, surfar na Internet, trocar fotos, imagens e mensagens, conectar-se às redes socais, etc.; e permite tudo isso sem a menor restrição de tempo ou lugar (Desmurget, 2023, p.68).

Dessa forma o neurocientista alerta que os smartphones embora pareçam inofensivos tem a capacidade de comprometer as capacidades cognitivas dos usuários, tanto que há pesquisas que apontam que quanto mais recursos ele oferece mais ele diminui a nossa capacidade de reflexão, além de ser um dos grandes responsáveis pela queda de desempenho acadêmicos dos estudantes, quanto maior o consumo, menor os resultados.

Por fim, apresenta-se a unidade de sentido referente aos recursos tecnológicos utilizados para atividades escolares. Os alunos percebem as tecnologias digitais, as plataformas online, incluindo a inteligência artificial, como apoio direto ao estudo, a compreensão do conteúdo, complementando as explicações do professor e esclarecendo dúvidas, o que pode demonstrar uso orientado e funcional dessas ferramentas, embora algumas práticas dependam da ausência ou mediação do professor.

O informativo da UNESCO (2023) apontava que o crescimento dos dispositivos de inteligência artificial traria novos desafios para educação, indicando que as instituições de ensino deveriam desenvolver novos métodos, pois, conforme exposto as tarefas básicas esse recurso já estava sendo utilizado, sendo responsabilidade dos professores mediar de maneira crítica do uso dessas ferramentas, eliminando assim "os riscos de seu uso indiscriminado, por meio de regulamentação relacionada à ética, responsabilidade e segurança" (UNESCO, 2023, p.13).

Assim, a luz da fenomenologia compreende-se que a tecnologia no ambiente escolar não se apresenta como uma solução de todos as dificuldades de aprendizagem e nem como

um obstáculo absoluto, conforme Bicudo (2011) ainda que alguns recursos tecnológicos audiovisuais facilitem a nossa vida ajudando a registrar momentos de grandes significados ao desenvolvermos nossas pesquisas, eles não são capazes de captar a totalidade do vivido. No qual Bicudo (2011) retoma as contribuições de Merleau- Ponty (1984) que argumenta que a "tela não tem horizonte", logo o fenômeno apresenta limitações, perspectiva que dialoga com as conclusões obtidas a partir das unidades de significado que se manifestaram nas entrevistas dos participantes da turma multisseriada do 6º e 7º anos.

Portanto, percebe-se que a tecnologia, as mídias podem contribuir no ambiente escolar desde que inserido de maneira construtiva, com mediação intencional. Contudo, é perceptível que nem sempre sua utilização é viável e que alguns meios considerados tradicionais não devem ser totalmente descartados, pois não substituem o vivido, mas podem atuar como facilitadores e ampliadores do processo de ensino aprendizagem.

Ademais, no quadro 21 apresentaremos as vivências dos estudantes dos anos finais do Ensino fundamental II.

Quadro 21 -Percepção dos estudantes das turmas (8º e 9º anos)

8º e 9º anos			
Pergunta	**Alunos**	**Unidades de Sentido**	**Unidades de Significado**
A navegação nas mídias por meio do celular, televisão ou *chromebook* na sala atrapalha ou contribui?	Pardal	Percepção de distração: "atrapalha. Eu acho que tira a atenção."	Os alunos percebem a tecnologia como funcional e facilitadora do aprendizado, mas seu uso inadequado por alguns alunos pode gerar desordem e dispersão, evidenciando que seu impacto depende da mediação docente e do comportamento estudantil.
	Maritaca	Percebe utilidade e apoio no uso das mídias: "Contribui"	
	Gavião	Depende do comportamento do aluno: "eu acho que, tipo assim, pra alguns, que é muito viciado, às vezes atrapalha o professor. Mas igual a gente da sala o professor falava assim, ó, não pega celular, nós não pegava. Mas tinha alguns que não escutavam, né? Tem esse porém."	
	Curió	Pode distrais, mas também pode ser um apoio aprendizagem: "não, acho que não. Só um pouco, mas muito não. Por que você acha que só um pouco? Porque sempre tem gente mexe	

		com outras coisas. Acaba distraído. O *Chromebook* ajuda sim.”	
	João de Barro	O problema não é a mídia, mas seu uso inadequado: “não, atrapalhar não atrapalha, mas os alunos usam bastante o celular dentro da sala. Ainda mais com uma certa pessoa ali da sala que fica com um somzão no 12 no celular. Que você tá vendo fotos de pessoas, ao invés de você tá procurando alguma coisa pra você fazer, tipo, copiar no módulo que você tá estudando.”	
	Quero-quero	Estudante vê praticidade e economia que o recurso pode ofertar: “’acho que fica bom, não fica? Por que você acha? ah porque não precisa de caderno e não precisa ficar gastando com material. E as apostilas? Também não usa muito, então melhor o *Chromebook* .”	
	Saíra-sete-cores	Visão positiva da presença das mídias: “sim”	
Você pode me contar alguma situação em que ao usar alguma mídia, se sentiu exposto ou inseguro? Como foi para você?	Pardal	“Não”	As mídias são vistas tanto como espaços neutros e seguros, quanto como fontes de vulnerabilidade, invasão de privacidade e exposição involuntária, gerando insegurança emocional e sensação de perda de controle
	Maritaca	“Não. Tranquilo”	
	Gavião	“Já inventaram vários *fake* aqui na escola com meu nome”	
	Curió	“Não, não tem isso não”	
	João de Barro	“Já. Quando eu pegava e gravava videozinhos no *TikTok*. Como eu era muito magra, tinha uns que meio que enchia o saco nos comentários. *Bullying*”	
	Quero-quero	“A minha mãe postou um vídeo de quando eu era crianças e nesse vídeo eu to dançando a dança do Galo e o povo ali da sala ficou enchendo o meu saco”	
	Saíra-sete-cores	“Sim, esses tempos atrás invadiram a minha conta dez vezes em um dia, fica dando problema travando o meu celular, o Instagram que eu abri”	
Você tem internet em casa?	Pardal	“Tem”	O acesso às mídias é amplo e estável, favorecendo o uso
	Maritaca	“Sim”	
	Gavião	“Sim”	

	Curió	“Sim”	cotidiano, a interação digital e a participação ativa em redes sociais.
	João de Barro	“Sim”	
	Quero-quero	“Sim”	
	Saíra-sete-cores	“Sim”	
Dentre as tecnologias existentes quais você mais utiliza?	Pardal	“A televisão e o celular”	Os estudantes utilizam predominantemente o celular, embora alguns também recorram à televisão e ao computador ou notebook, evidenciando diversidade e flexibilidade no uso das tecnologias para diferentes fins.
	Maritaca	“Eu uso o celular”	
	Gavião	“TV, celular, computador”	
	Curió	“Sim celular e notebook”	
	João de Barro	“celular”	
	Quero-quero	“Celular”	
	Saíra-sete-cores	“Celular, televisão e notebook”	
Quais mídias você mais utiliza (jogos, redes sociais)?	Pardal	*“TikTok,* As redes sociais, Instagram eu uso bastante”	Os alunos utilizam as mídias continuamente, preferindo conteúdos audiovisuais rápidos e redes sociais de alta exposição, integrando entretenimento, interação social e consumo influenciado.
	Maritaca	“Redes sociais”	
	Gavião	*“Instagram, TikTok, YouTube, Whatsapp”*	
	Curió	“Redes sociais”	
	João de Barro	“Redes Sociais”	
	Quero-quero	“Os dois”	
	Saíra-sete-cores	“Instagram vejo stories dos vídeos dos *Youtuber*s que eu sigo”	
Você usa o celular na Escola?	Pardal	“Sim”	O uso do celular na escola é naturalizado, variando entre controle consciente e uso inadequado ou impulsionado por hábito e pressão social.
	Maritaca	“Sim”	
	Gavião	“Eu uso quando precisa, né? Mas aí quando o professor fala que pode ou quando ele terminava de explicar e fazer todas as questões, ele deixava pegar.”	
	Curió	“Sim, mas só usava par ver as horas mesmo”	
	João de Barro	“Infelizmente, eu uso”	
	Quero-quero	“Sim”	
	Saíra-sete-cores	“De vez em quando”	
Como você utiliza a tecnologia em seus	Pardal	“Pesquiso e uso *Chatgpt, Google,* a Luzia também”	Os alunos usam a tecnologia e IA como

estudos ou atividades escolares?	Maritaca	"Usa para Letros, as vezes o *Chatgbt"*	ferramentas funcionais de apoio escolar, de forma instrumental, pontual ou frequente, com autonomia variável.
	Gavião	"Eu uso, mas eu uso mais é a Cicci, A Cíci é igual a Luzia e *o Chatgpt*, só que ela, tipo assim, ela consegue dar mais resposta do que você quer, entendeu? uso mais pra Português e história"	
	Curió	"uso sim pra atividades, uso inteligência artificial, mas vixi maria não lembro qual."	
	João de Barro	"O Chatgpt e a Luzia"	
	Quero-quero	"O Google mesmo, eu pesquiso lá"	
	Saíra-sete-cores	"O *Google,* e, dois aplicativos que eu tenho, que é o da Luzia e outro que é de matemática, só que ele também funciona com outras matérias, mas não lembro o nome, lembrei é GAUTH"	
Você pode me contar algum desafio que você identifica em relação ao acesso ou no uso das mídias na escola?	Pardal	"Assim, é diferente usar o Chromebook, sabe, Eu prefiro celular, sabe, sei lá, não tenho paciência pra usar aquele negócio não e Tem vez que ta bem ruim"	O uso da tecnologia escolar enfrenta tensão entre ferramentas institucionais e cotidiano, com frustração e dificuldades cognitivas, agravadas por infraestrutura precária e conectividade limitada.
	Maritaca	"Um pouquinho na Letrus, porque a gente tem que escrever e as vezes demora a sair da mente pra escrever"	
	Gavião	"Não tem"	
	Curió	"Não. Ah, internet que é ruim, né? Chromebook tem vez que tá descarregado."	
	João de Barro	"Internet"	
	Quero-quero	"a Internet"	
	Saíra-sete-cores	"A internet, às vezes não carrega, demora para ficar limpo"	

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025

À luz da fenomenologia, compreende-se que a experiência vivida dos estudantes do 8º e 9º anos com as mídias digitais no contexto escolar se manifesta numa configuração ambivalente, revelando tensões entre contribuição pedagógica, distração, controle, autonomia e infraestrutura. O fenômeno não se mostra como homogêneo, mas como um campo de significações que se constituem na relação entre sujeito, tecnologia, regras escolares e mundo-vida juvenil.

No que se refere à navegação nas mídias por meio do celular, televisão ou *Chromebook* em sala de aula, as unidades de sentido evidenciam que os estudantes reconhecem tanto potencialidades quanto limites desse uso. As falas de Pardal, Curió e João-de-Barro (p.137), revelam que a tecnologia é percebida como elemento funcional e facilitador das atividades escolares, sobretudo pela praticidade, economia de materiais físicos e apoio à aprendizagem. Ao mesmo tempo, emerge com força a compreensão de que o problema não reside na tecnologia em si, mas no uso inadequado por parte de alguns colegas, o que gera ruído, dispersão e quebra da ordem pedagógica.

Essa percepção desloca a responsabilidade do artefato tecnológico para o comportamento humano, evidenciando uma consciência crítica ainda em formação. Na perspectiva fenomenológica, isso indica que o sentido atribuído à tecnologia se constitui na intersubjetividade do espaço escolar: o mesmo recurso pode ser vivido como apoio ou como obstáculo, a depender da intencionalidade de quem o utiliza e das normas que organizam o coletivo. Tal compreensão dialoga com Bicudo (2011), ao afirmar que o fenômeno se mostra sempre situado, corporal e relacional, não podendo ser reduzido a categorias técnicas ou funcionais.

Observa-se também que os estudantes demonstram internalização das regras escolares, como aparece na fala de Gavião (p.140-141), ao reconhecer que o uso do celular era permitido apenas após a explicação do professor. Isso revela que o controle do uso das mídias não é apenas externo, mas também incorporado como uma forma de autorregulação, ainda que nem sempre efetiva para todos. A experiência do uso do celular em sala aparece, assim, como naturalizada, mas atravessada por conflitos entre desejo, hábito e disciplina.

No que diz respeito às experiências de exposição ou insegurança no ambiente digital, as unidades de significado revelam uma divisão acentuada nos relatos. Enquanto alguns estudantes relatam ausência de experiências negativas e percebem as mídias como espaços neutros e seguros, outros narram vivências marcadas por vulnerabilidade, invasão e

sofrimento, como a criação de perfis falsos, bullying relacionado ao corpo, exposição de imagens sem consentimento e invasões de contas pessoais.

Fenomenologicamente, essas falas evidenciam que a tecnologia amplia o campo do vivido, estendendo o corpo e a identidade do sujeito para além do espaço físico da escola. O sofrimento relatado por João-de-Barro, Quero-quero e Saíra-sete-cores (p.139-140) expressa uma vivência de perda de controle sobre a própria imagem e intimidade, reforçando que o digital não é um espaço abstrato, mas um lugar onde o sujeito se expõe e é afetado. Conforme Bicudo (2011), o fenômeno se dá sempre no entrelaçamento entre percepção, emoção e sentido, o que se torna evidente nas marcas emocionais dessas experiências.

Quanto ao acesso à internet em casa, observa-se que todos os participantes afirmam possuir conectividade, o que, à primeira vista, poderia indicar condições favoráveis à inclusão digital. No entanto, a análise hermenêutica das falas posteriores relativiza essa leitura, pois o acesso não se traduz automaticamente em uso seguro, crítico ou pedagogicamente orientado. Além disso, a presença de internet no domicílio não elimina os riscos de invasão, exposição e dependência, como relatado por alguns estudantes.

No tocante às tecnologias e mídias mais utilizadas, destaca-se o predomínio absoluto do celular, seguido pela televisão e, em menor escala, pelo computador ou notebook. As mídias mais acessadas concentram-se em redes sociais e plataformas de vídeos curtos, como *TikTok,* Instagram e *YouTube*. Essas preferências revelam um padrão de consumo marcado pela fragmentação, velocidade e forte apelo audiovisual, características próprias da cultura digital contemporânea juvenil.

Essa configuração do uso tecnológico também se reflete na escola, onde a maioria dos estudantes afirma utilizar o celular, ainda que sob diferentes níveis de controle e justificativa. Algumas falas revelam uso funcional e pontual, enquanto outras expressam conflito interno, como no caso de João-de-Barro, ao afirmar “infelizmente, eu uso” (p.141) indicando consciência de inadequação, mas também dificuldade de ruptura com o hábito. Tal vivência aponta para a força do dispositivo como extensão do corpo e do cotidiano, conforme já problematizado por Desmurget (2023).

No que se refere ao uso da tecnologia nos estudos, as unidades de significado mostram que os estudantes recorrem com frequência a ferramentas de busca e inteligência artificial, como *Google, ChatGPT, Luzia, Cici* e aplicativos específicos por área. A IA aparece como um recurso eficiente, rápido e responsivo, utilizado principalmente para disciplinas interpretativas e resolução de atividades. Contudo, percebe-se que esse uso é

majoritariamente instrumental, com pouca reflexão crítica sobre seus limites, funcionamento ou implicações éticas, reforçando a necessidade de mediação pedagógica.

Nesse sentido, os desafios relacionados ao acesso e uso das mídias na escola emergem de forma consistente nas falas dos estudantes, especialmente no que se refere à instabilidade da internet, falta de manutenção dos *Chromebooks* e baixa familiaridade com os dispositivos institucionais. A preferência pelo celular em detrimento do *Chromebook* revela uma tensão entre a tecnologia ofertada pela escola e aquela que faz parte do mundo-vida dos estudantes, indicando que a simples disponibilização do recurso não garante engajamento ou eficácia pedagógica.

A análise das falas dos estudantes permite avançar para além da compreensão do uso individual das tecnologias digitais, exigindo que se considere sua dimensão ética e política no contexto escolar. As mídias digitais, embora frequentemente associadas a ferramentas pedagógicas e recursos de acesso à informação, estão inseridas em uma lógica mais ampla de controle, vigilância e regulação das condutas, muitas vezes naturalizada e invisibilizada no cotidiano escolar.

Plataformas educacionais, aplicativos de aprendizagem e redes sociais utilizadas pelos estudantes produzem registros constantes de acessos, preferências, tempos de permanência e interações, configurando um campo de visibilidade permanente. Nesse sentido, o uso das tecnologias na escola não é neutro, pois envolve relações assimétricas de poder entre quem produz, controla e administra as plataformas e aqueles que as utilizam cotidianamente.

Essa perspectiva se articula com Castells (2013), ao compreender a escola como inserida na sociedade em rede, na qual o poder se reorganiza a partir do controle dos fluxos de informação. As plataformas digitais, longe de serem apenas instrumentos técnicos, tornam-se espaços de disputa simbólica, econômica e política. Ao serem incorporadas às práticas escolares, trazem consigo lógicas externas à educação, muitas vezes orientadas por interesses mercadológicos, pela padronização de conteúdos e pela captura de dados. Desse modo, a autonomia pedagógica da escola e dos professores pode ser fragilizada, uma vez que as decisões sobre o funcionamento dessas tecnologias raramente são tomadas no âmbito escolar, mas definidas por empresas, sistemas e políticas que escapam ao controle dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a soberania educacional é colocada em questão. Ao depender de plataformas específicas, algoritmos proprietários e aplicativos padronizados, a escola corre

o risco de subordinar seus projetos pedagógicos a lógicas externas, reduzindo a capacidade crítica de escolha e de adaptação às realidades locais. Esse fenômeno também perceptível nas entrevistas dos professores cujos relatos refletem como o neoliberalismo influencia a organização escolar e o uso das mídias digitais. As falas dos estudantes, ao evidenciarem tanto benefícios quanto problemas relacionados ao uso das mídias, revelam essa ambiguidade: a tecnologia contribui para o aprendizado, mas também expõe, vigia, distrai e, por vezes, fragiliza os sujeitos.

Ademais, essas experiências revelam que a tecnologia no ambiente escolar se mostra como um fenômeno complexo, atravessado por sentidos de utilidade, frustração, dependência, exposição e desigualdade. Conforme Bicudo (2011), o fenômeno nunca se apresenta em sua totalidade, mas sempre em perspectivas, e é justamente nessa multiplicidade de vivências que se compreende que a tecnologia não é solução absoluta nem obstáculo definitivo, mas um elemento que requer intencionalidade pedagógica, mediação ética e condições estruturais adequadas para que possa, de fato, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao aprofundar a compreensão das unidades de sentido, observa-se que a relação dos estudantes com as tecnologias digitais se constitui num campo tensionado entre autonomia, controle e mediação, o que reforça a ideia de que o fenômeno tecnológico no ambiente escolar não pode ser apreendido de forma linear ou determinista. Assim, quando os estudantes afirmam que a tecnologia “contribui” ou “atrapalha” (p.137-139), o que se revela não é o dispositivo em si, mas a forma como ele é integrada ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, Moran (2015) destaca que o uso pedagógico das tecnologias exige intencionalidade, planejamento e clareza de objetivos, caso contrário, tende a reforçar práticas dispersivas e superficiais. Essa leitura dialoga diretamente com as falas dos participantes, sobretudo quando apontam que o uso inadequado do celular por alguns colegas gera ruído, quebra da atenção e desorganização do ambiente de aprendizagem. Fenomenologicamente, isso revela uma vivência coletiva marcada por conflitos intersubjetivos, nos quais o comportamento de um interfere na experiência do outro, afetando o clima pedagógico como um todo.

A ambivalência também se expressa na naturalização do celular como extensão do corpo e do tempo vivido. Conforme aponta Santaella (2013), os dispositivos móveis produzem um estado de conectividade permanente, no qual o sujeito passa a habitar simultaneamente espaços físicos e digitais. Essa condição pode ser observada nas falas dos

estudantes que utilizam o celular mesmo reconhecendo que “não deveria”, o que indica uma tensão entre norma institucional e hábito incorporado. Na perspectiva de Merleau-Ponty (1984), trata-se de um corpo que percebe e age no mundo a partir de esquemas já sedimentados, tornando difícil a ruptura com determinadas práticas.

No que concerne às experiências de exposição e insegurança, a análise revela que o ambiente digital amplia as possibilidades de violência simbólica, como o bullying, a ridicularização do corpo e a invasão da privacidade. Essas vivências podem ser compreendidas à luz de Bourdieu (1998), ao discutir como determinadas formas de dominação simbólica se manifestam de maneira sutil, mas profundamente marcante na constituição da subjetividade. A mídia digital, nesse contexto, atua como amplificadora dessas violências, estendendo o sofrimento para além do espaço escolar físico.

As falas que relatam invasões de contas e perfis falsos expressam essa instabilidade, revelando uma sensação de perda de controle e insegurança permanente. Fenomenologicamente, trata-se de um vivido marcado pelo medo e pela desconfiança, que impacta a forma como o estudante se relaciona com o mundo digital e com os outros.

No âmbito do acesso e da infraestrutura, embora todos os estudantes afirmem possuir internet em casa, as dificuldades relatadas no ambiente escolar — como instabilidade da conexão e equipamentos descarregados, evidenciam que a inclusão digital não se esgota na disponibilização do recurso. Castells (2010) argumenta que a desigualdade na sociedade em rede se manifesta não apenas no acesso, mas também na qualidade da conexão e na capacidade de uso significativo das tecnologias. Essa leitura reforça a compreensão de que a precariedade estrutural vivenciada na escola compromete a continuidade das aprendizagens mediadas pelas mídias.

Kenski (2003) já alertava que a ausência de manutenção, suporte técnico e adequação pedagógica transforma a tecnologia em mais um elemento de frustração, ao invés de potencializador do ensino. Essa advertência se materializa nas falas que expressam impaciência com o *Chromebook* e preferência pelo celular, revelando uma discrepância entre a tecnologia institucionalizada e aquela que faz parte do mundo-vida dos estudantes. Fenomenologicamente, isso indica que o sentido atribuído ao recurso depende da experiência concreta de uso, e não apenas de sua função pedagógica presumida.

No que se refere ao uso de inteligência artificial nos estudos, observa-se que os estudantes atribuem a essas ferramentas um caráter de eficiência, rapidez e personalização, recorrendo a elas como suporte direto para resolução de tarefas e compreensão de conteúdo.

Sob a perspectiva freiriana, essa mediação é indispensável. Freire (1996) enfatiza que ensinar exige diálogo, problematização e consciência crítica, o que se aplica diretamente ao uso das tecnologias e da IA na escola. Sem essa mediação, corre-se o risco de reforçar uma educação bancária digitalizada, na qual o estudante apenas consome informações, sem reflexão sobre sua origem, validade ou sentido.

Por fim, à luz da fenomenologia, compreende-se que a tecnologia no ambiente escolar se mostra como um fenômeno polissêmico, atravessado por experiências de utilidade, distração, frustração, exposição, autonomia e dependência. Conforme Bicudo (2011), o fenômeno nunca se apresenta em sua totalidade, e é justamente nas múltiplas perspectivas dos estudantes que se revela a complexidade do vivido tecnológico. Assim, a análise das unidades de significado do 8º e 9º anos reforça que as mídias digitais podem contribuir para o processo educativo desde que integradas de forma intencional, crítica e sustentada por políticas públicas, formação docente e condições estruturais adequadas.

A análise fenomenológica das unidades de sentido e de significado, considerando os estudantes do 6º ao 9º ano, evidencia que a tecnologia no ambiente escolar se manifesta como um fenômeno relacional, ambivalente e situado, cuja significação emerge da interação entre sujeitos, dispositivos, práticas pedagógicas, infraestrutura e mundo-vida juvenil. Não se trata, portanto, de compreender a tecnologia como recurso neutro ou determinista, mas como experiência vivida que se constitui no entrelaçamento entre intencionalidade, corporeidade e contexto, conforme orienta Bicudo (2011).

De modo geral, tanto nos anos iniciais quanto nos finais do Ensino Fundamental, os estudantes reconhecem que as mídias digitais podem contribuir para a aprendizagem, sobretudo quando utilizadas como apoio às explicações do professor, para pesquisa, resolução de atividades e esclarecimento de dúvidas. Essa percepção dialoga com Moran (2015), ao destacar que as tecnologias ampliam possibilidades pedagógicas quando integradas de forma planejada e alinhada aos objetivos de ensino. Contudo, essa contribuição não se apresenta de maneira homogênea nem isenta de tensões.

A ambivalência se expressa de forma recorrente nas falas dos participantes dos dois segmentos. Enquanto os estudantes do 6º e 7º anos tendem a destacar com maior frequência o caráter atrativo e facilitador das mídias, os alunos do 8º e 9º anos demonstram uma percepção mais crítica, reconhecendo que o uso inadequado, especialmente do celular pode gerar distração, indisciplina e prejuízo ao ambiente coletivo de aprendizagem. Essa diferença sugere que, com o avanço da escolarização, amplia-se também a consciência sobre os limites

do uso tecnológico, ainda que isso não implique necessariamente maior controle ou autorregulação.

. Assim, a tecnologia não se mostra como problema em si, mas como fenômeno que expõe conflitos já existentes na dinâmica pedagógica e relacional da escola. Outro eixo relevante diz respeito à exposição, segurança e vulnerabilidade no ambiente digital. Enquanto alguns estudantes, especialmente dos anos iniciais, relatam vivências de neutralidade e segurança, nos anos finais emergem com mais força experiências de bullying, invasão de contas, perfis falsos e exposição não consentida. Essas falas revelam que a ampliação do acesso às mídias também amplia o campo de riscos, tornando o corpo e a identidade do estudante mais expostos ao julgamento do outro.

Sob a perspectiva de Merleau-Ponty (1984), o corpo é o meio pelo qual o sujeito habita o mundo; no contexto digital, esse habitar se estende às telas, às imagens e às redes. Bourdieu (1998) contribui ao compreender essas experiências como formas de violência simbólica, que afetam profundamente a constituição da subjetividade, ainda que não se manifestem fisicamente.

No que se refere ao acesso e às condições estruturais, embora a maioria dos estudantes afirme possuir internet em casa, as dificuldades relatadas no ambiente escolar, como instabilidade da conexão, equipamentos descarregados e falta de manutenção revelam que a inclusão digital é parcial e, por vezes, contraditória. Castells (2010) alerta que a desigualdade na sociedade em rede não se limita ao acesso, mas envolve a qualidade da conexão e a possibilidade de uso significativo. Essa constatação é reforçada pelas falas que expressam frustração com o *Chromebook* e preferência pelo celular, tecnologia mais integrada ao cotidiano dos estudantes.

Kenski (2003) já advertia que a ausência de políticas públicas articuladas, manutenção e formação docente transforma a tecnologia em mais um fator de precarização do trabalho pedagógico. Fenomenologicamente, essa precariedade se manifesta como interrupção do fluxo da experiência educativa, gerando descontinuidade, impaciência e desengajamento, especialmente quando as atividades dependem exclusivamente de recursos digitais instáveis.

Outro aspecto que atravessa ambos os segmentos é o uso crescente de ferramentas de inteligência artificial como apoio aos estudos. Os estudantes percebem essas tecnologias como rápidas, eficientes e capazes de responder de forma personalizada às suas demandas. No entanto, as falas indicam um uso predominantemente instrumental e pouco reflexivo.

Nesse ponto, a contribuição de Freire (1996) torna-se central. A mediação docente baseada no diálogo, na problematização e na reflexão crítica é condição indispensável para que as tecnologias não reforcem uma lógica de consumo passivo de informações. Sem essa mediação, corre-se o risco de uma educação bancária digitalizada, na qual o estudante apenas acessa respostas prontas, sem construir sentido a partir do vivido.

A luz da fenomenologia, compreende-se, portanto, que a tecnologia no ambiente escolar não se apresenta como solução universal nem como ameaça absoluta. Conforme Bicudo (2011), o fenômeno nunca se mostra em sua totalidade, e é justamente na pluralidade das experiências dos estudantes que se revela sua complexidade.

A síntese interpretativa construída a partir das falas dos estudantes do 8º e 9º anos permite avançar para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado, deslocando o olhar da descrição empírica para o campo da articulação teórico-fenomenológica. Tal movimento exige, conforme assinala Bicudo (2011), uma postura investigativa que não se limita à explicação causal nem à interpretação externa dos dados, mas que busca compreender o modo como o fenômeno se constitui na experiência vivida dos sujeitos, no interior do mundo-vida escolar.

As falas dos estudantes revelam que a tecnologia não é percebida como um elemento externo à experiência escolar, tampouco como um recurso neutro. Ela aparece incorporada ao cotidiano, atravessando práticas pedagógicas, relações interpessoais, modos de atenção e formas de exposição de si. Nessa direção, o uso do celular, do *Chromebook* e das mídias digitais manifesta-se como um fenômeno que se doa à consciência dos estudantes em sua ambivalência: ora como apoio às atividades escolares, ora como fonte de dispersão, conflito e desconforto.

À luz da fenomenologia husserliana, tal ambivalência não pode ser compreendida como contradição lógica, mas como expressão da própria estrutura da vivência. Conforme explicita Bicudo (2011), o fenômeno se mostra sempre em modos de doação, nunca como algo plenamente dado e fechado em si. O que os estudantes relatam não é “a tecnologia em si”, mas a tecnologia tal como ela se apresenta na percepção, no uso cotidiano e nas relações estabelecidas no espaço escolar. Trata-se, portanto, de um fenômeno constituído na e pela experiência, e não de um objeto previamente definido.

Nesse contexto,

> Em todo o caso, portanto, em mim, no quadro de minha vida de consciência transcendentalmente reduzida, tenho a experiência do mundo, incluindo os outros, e, segundo o sentido da experiência, não como formação sintética da minha privada,

> por assim dizer, mas antes como um mundo que me é alheio, como um mundo intersubjetivo, como sendo para qualquer um, como um mundo acessível para qualquer um nos seus objetos. E, contudo, cada um tem as suas experiências [...] (Husserl, p. 133, s/d)

Quando os estudantes afirmam que a tecnologia "atrapalha" por tirar a atenção, ao mesmo tempo em que reconhecem que "ajuda" nas pesquisas, nas atividades e na economia de materiais, evidencia-se a intencionalidade da consciência em direção a diferentes aspectos do mesmo fenômeno. Husserl (2002) compreende a intencionalidade como esse movimento pelo qual a consciência está sempre voltada para algo, atribuindo sentido ao que se mostra. Assim, a tecnologia é vivenciada conforme o modo como é intencionalmente visada: como recurso pedagógico, como distração, como espaço de socialização ou como fonte de incômodo.

Nesse contexto, o corpo-vivente, tal como compreendido pela fenomenologia, desempenha papel central. A experiência dos estudantes não se reduz a uma dimensão cognitiva sobre o uso das mídias, mas envolve sensações, afetos, incômodos e modos de estar na sala de aula. O ruído do celular do colega, a lentidão da internet, o desconforto diante de comentários ofensivos nas redes sociais ou a frustração com *o Chromebook* descarregado são vivências que se dão na carnalidade do corpo, afetando a atenção, o envolvimento e a relação com o saber. Conforme Bicudo (2011), é no corpo-vivente que o fenômeno se faz sentir antes mesmo de qualquer elaboração reflexiva.

Ao mesmo tempo, as falas que apontam para situações de exposição, invasão de contas, criação de perfis falsos e comentários ofensivos revelam que a tecnologia também se constitui como um espaço intersubjetivo de risco. A experiência do outro emerge aqui de forma contundente. O outro não é apenas aquele que compartilha o espaço físico da sala de aula, mas também aquele que aparece mediado pelas telas, pelos comentários, pelas curtidas e pelas invasões digitais.

Nessas experiências, o estudante não apenas percebe o outro, mas sente-se visto, julgado ou atacado. A exposição do corpo, da imagem ou da memória infantil nas redes sociais produz um tipo específico de vulnerabilidade, que não se restringe ao ambiente virtual, mas reverbera no espaço escolar presencial. A vergonha, o medo e o desconforto relatados pelos estudantes evidenciam que o fenômeno da tecnologia atravessa as fronteiras entre o dentro e o fora da escola, afetando o modo como o sujeito se reconhece e se posiciona no coletivo.

Paulo Freire contribui para essa análise ao afirmar que a educação é sempre uma prática relacional e ética. Quando a tecnologia é vivenciada como espaço de agressão ou silenciamento, rompe-se a possibilidade do diálogo e do reconhecimento do outro como sujeito. As falas dos estudantes indicam que, embora a tecnologia seja amplamente utilizada, há lacunas no que se refere à mediação pedagógica e à formação ética para o uso das mídias. A escola aparece mais como um espaço de controle ou permissividade pontual do que como um lugar de problematização crítica dessas experiências.

A continuidade da análise permite avançar da compreensão do fenômeno enquanto experiência vivida para suas implicações pedagógicas e formativas no interior do mundo-vida escolar. Ao considerar a tecnologia como elemento constitutivo da experiência dos estudantes, se torna necessário problematizar o papel da escola e do professor na mediação dessas vivências, com isso, evitando tanto a naturalização acrítica quanto a negação do fenômeno. Conforme destaca Bicudo (2011), a fenomenologia da educação não prescreve modelos ou técnicas, mas convida à compreensão do sentido que emerge das experiências concretas dos sujeitos em situação educativa.

Nesse sentido, a mediação docente aparece como um elemento decisivo para a forma como a tecnologia se doa à experiência dos estudantes. Os dados indicam que, quando o uso das ferramentas digitais ocorre de maneira orientada, com objetivos claros e acompanhamento pedagógico, os estudantes tendem a percebê-las como apoio ao aprendizado. Por outro lado, a ausência de critérios compartilhados, de diálogo sobre limites e de problematização ética favorece a vivência da tecnologia como dispersão, conflito ou ameaça.

Do ponto de vista da intersubjetividade, a experiência relatada pelos estudantes evidencia que a tecnologia reconfigura as relações entre pares e entre estudantes e professores. A presença constante das mídias digitais amplia o campo de visibilidade do sujeito, produzindo novas formas de reconhecimento e, simultaneamente, novas formas de exclusão e violência simbólica. Conforme Hall (2006), as identidades são construídas no interior de discursos e práticas sociais, e, nesse contexto, as redes digitais tornam-se espaços privilegiados de produção de sentidos sobre si e sobre o outro. A escola, ao não problematizar essas dinâmicas, acaba por deixar os estudantes entregues a processos que impactam diretamente sua autoestima, pertencimento e relação com o coletivo.

Dessa forma, a categoria analisada aponta para a necessidade de repensar a prática pedagógica a partir da escuta atenta das experiências dos estudantes, reconhecendo-os como

sujeitos que atribuem sentido às tecnologias em sua relação com o aprender, com o outro e com o mundo. Essa compreensão não encerra o fenômeno, mas abre caminhos para a análise de outras categorias, bem como para a discussão, em capítulos posteriores, das implicações dessa vivência tecnológica para a formação integral dos estudantes e para o papel da escola pública na contemporaneidade.

A imersão fenomenológica no cotidiano das salas de aula multisseriadas do Ensino Fundamental II, que compreende as turmas do sexto ao nono ano, e o exercício de suspensão dos pré-juízos por meio da epoché permitiram desvelar a essência de um fenômeno educacional complexo, multifacetado e profundamente atravessado por contradições socioeducativas. Longe de se configurar como uma variável isolada, neutra ou como um mero recurso didático adicional, a presença e a apropriação das mídias digitais na escola do campo revelaram-se como elementos estruturantes e, em dados momentos, flagrantemente desestruturantes das interações sociais, dos comportamentos cognitivos e das intencionalidades pedagógicas que se manifestam no cotidiano escolar.

A partir da articulação e do cruzamento das unidades de significado identificadas na análise dos diversos componentes curriculares, foi realizada a redução fenomenológica. Esse movimento teórico permitiu conectar todas as experiências observadas em uma narrativa contínua e compreensiva, unificando os feixes de sentido que dão corpo à realidade investigada. O primeiro grande nexo compreensivo que se revela desse tecido empírico indica que smartphones, fones de ouvido, Chromebooks e outras plataformas virtuais deixaram de ser simples artefatos que entram no ambiente escolar por uma escolha metodológica intencional do corpo docente.

Dentro dos pressupostos fenomenológicos, entende-se que a consciência humana é fundamentalmente intencional, e a consciência desses jovens está profundamente imersa e moldada pela estrutura digital atual. Assim, a sala de aula não é um reduto isolado dos fluxos sociais macroestruturais, mas um espaço permeável e constantemente afetado por vídeos de entretenimento, mensagens instantâneas em redes sociais, jogos virtuais e, mais recentemente, pelo uso espontâneo e autônomo de ferramentas de Inteligência Artificial para resolver tarefas acadêmicas.

O comportamento híbrido frequentemente observado em salas de aula multisseriadas, no qual o aluno alterna rapidamente entre o ato mecânico de copiar o conteúdo exposto na lousa e a imersão hipnótica na tela do celular indica que as tentativas institucionais de simplesmente proibir, confiscar ou combater esses dispositivos entram em conflito direto

com a subjetividade de uma geração que não consegue imaginar sua presença no espaço físico sem sua simultaneidade no espaço virtual, desconsiderando as fronteiras tradicionais dos muros escolares e alterando de forma radical os tempos e modos de atenção e concentração.

No entanto, essa imersão digital ubíqua não acontece em um vácuo social, mas dentro de um contexto marcado por uma evidente desigualdade estrutural e material, que historicamente tem caracterizado as políticas públicas voltadas à educação rural na região Centro-Oeste. Das observações surge um paradoxo político e pedagógico, evidenciado pelo descompasso entre a intensa pressão do governo para a modernização tecnológica — refletida na distribuição em massa de Chromebooks e na imposição de metas atreladas a plataformas digitais padronizadas e sistemas de ensino online, como o sistema Plural e a constante falta de recursos físicos e humanos da instituição de ensino pesquisada.

No âmbito da materialidade física, esse paradoxo se manifesta de forma empírica em situações emblemáticas, como a disputa diária e intensa dos alunos por uma única tomada elétrica funcional disponível nas paredes da sala de aula para carregar seus dispositivos, ou na falta de livros didáticos impressos suficientes para atender a todos os matriculados, o que muitas vezes obriga o professor a antecipar o uso das telas sem um suporte sequencial ou um planejamento prévio adequado. No plano da dimensão humana e profissional, essa assimetria estrutural é severamente agravada pelo fenômeno da descontinuidade pedagógica e pela precarização dos vínculos docentes, evidenciada pela presença de professores que se veem obrigados a lecionar componentes curriculares completamente alheios às suas áreas de formação específica, como ocorre, por exemplo, quando um docente de ciências exatas assume a regência da disciplina de Língua Estrangeira.

Sem a compreensão teórica e metodológica verticalizada do componente curricular, a utilização do artefato digital perde seu potencial emancipatório e crítico, transformando-se em uma ferramenta de controle comportamental dos estudantes ou em um recurso básico para traduções automáticas por meio de ferramentas online. Isso resulta na perpetuação de processos de exclusão disfarçada sob a aparência de inclusão digital.

Além disso, a análise comparativa e fenomenológica das dinâmicas das turmas mostrou que o efeito, a recepção e a apropriação dessas mídias estão fortemente ligadas à faixa etária, ao grau de maturação cognitiva e aos padrões de socialização dos alunos no microcosmo da sala multisseriada. Os alunos do sexto e sétimos anos, que estão em uma fase de transição complexa da infância para adolescência e adaptação à fragmentação curricular

do Ensino Fundamental II, mostraram-se muito mais vulneráveis à dispersão causada pelas telas.

Em contrapartida, nas turmas do oitavo e do nono anos, observou-se um padrão de autonomia bastante mais híbrido e ambíguo. Apesar de o uso de celulares e fones de ouvido funcionar, de forma geral, como um mecanismo de alienação, apatia e isolamento acústico em relação às explicações dos professores nos anos finais, os alunos dessa fase demonstraram um maior engajamento quando estimulados por metodologias ativas digitais. Eles utilizaram os dispositivos com mais intencionalidade para atender às demandas acadêmicas, exibindo criatividade na criação de conteúdos visuais e participando ativamente de dinâmicas avaliativas online. Isso exige que os professores tenham uma sensibilidade aguçada para gerenciar essas diferentes respostas cognitivas que coexistem sob a mesma regência espacial da multissérie.

Nesse cenário fragmentado, a redução fenomenológica possibilita colocar a mediação pedagógica dialógica no centro, como o verdadeiro eixo de sustentação e ressignificação das tecnologias no ambiente escolar. O contraste empírico observado entre os diversos componentes curriculares possui um caráter altamente pedagógico e esclarecedor, pois evidencia que, nas áreas onde a tecnologia foi implementada de maneira impositiva, mecânica e sem um arranjo metodológico sólido, o que predominou foi o tédio, a distração e a perda do sentido do aprendizado. Por outro lado, no componente de Ciências Humanas, as observações indicaram um cenário de estabilidade relacional e engajamento conceitual.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo desenvolvido ao longo desta dissertação buscou compreender de que maneira as mídias digitais vêm sendo incorporadas na Educação do Campo, em especial em escolas organizadas em salas multisseriadas, bem como as percepções de professores e alunos diante desse processo. Desde a introdução até a análise dos dados empíricos, procurou-se articular a realidade local com os marcos legais, os referenciais teóricos e as reflexões críticas que orientaram a pesquisa, na tentativa de lançar luz sobre um campo educacional historicamente marcado por desigualdades e desafios estruturais.

A investigação foi iniciada com uma retomada histórica e normativa da Educação do Campo, apoiando as lutas dos assuntos que são específicos e a importância das políticas públicas específicas à garantia do direito à educação nos territórios rurais. Nesse percurso, foram evidenciados avanços importantes, sobretudo em programas e legislações que confirmam a especificidade do campo. Entretanto, também se identificaram limites em propostas de caráter mais generalistas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao inserir competências e habilidades de forma inovadora, nem sempre contemplam as singularidades culturais, sociais e pedagógicas das escolas do campo. Esse tensionamento entre padronização curricular e valorização dos saberes locais se mostrou central para a compreensão dos desafios atuais da educação rural.

Na sequência, buscou-se compreender os efeitos da Política Nacional de Educação Digital (PNED), recentemente instituída, e suas implicações para a prática docente em diferentes etapas da Educação Básica. Foi possível perceber que, embora o documento traga orientações para o desenvolvimento de competências digitais e midiáticas, sua implementação em escolas do campo enfrenta obstáculos significativos: falta de infraestrutura tecnológica adequada, ausência de formação continuada específica para os professores e dificuldades de acesso à internet em muitas comunidades rurais. Tais aspectos revelam um descompasso entre o discurso normativo das políticas e a realidade vivida cotidianamente na escola pesquisada.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa de caráter qualitativo, aliada à revisão integrativa de literatura e ao estudo empírico em uma escola do campo, mostrou-se adequada para alcançar os objetivos propostos. O uso de entrevistas, análise documental e observações,

possibilitaram captar as percepções de professores e alunos, revelando dimensões subjetivas e contextuais que dificilmente seriam identificadas por métodos quantitativos.

Entre os principais achados, destaca-se a constatação de que, embora os professores reconheçam o potencial das mídias digitais como recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, muitos ainda sentem insegurança em utilizá-las de forma crítica e criativa. Isso se deve, em parte, à escassez de formação específica e às condições precárias de trabalho.

Outro aspecto importante revelado pela pesquisa foi a contradição vivida pelas escolas do campo: ao mesmo tempo em que sofrem com a falta de recursos básicos de infraestrutura, são chamadas a incorporar inovações digitais e metodologias ativas. Essa situação expõe a desigualdade estrutural que persiste no sistema educacional brasileiro e reafirma a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades do campo. A valorização dos saberes locais, a escuta das comunidades e a formação de professores comprometida com a realidade dos sujeitos rurais emergem, assim, como caminhos fundamentais para uma educação mais justa e inclusiva.

À luz da fenomenologia, a partir das análises das experiências vividas pelos estudantes dos 6º ao 9º ano compreende-se que o uso das mídias no ambiente escolar se constitui como um fenômeno situado e atravessado por inúmeros sentidos no mundo vida dos sujeitos. Essas ferramentas podem favorecer a aprendizagem como também pode se apresentar como elemento que pode gerar distração, conflitos e diferentes formas de vulnerabilidade.

Os estudantes reconhecem o potencial pedagógicos das tecnologias, especialmente no que diz respeito no apoio as atividades escolares. Contudo as falas revelam desafios relacionados a estrutura e à mediação pedagógica indicando que a presença da tecnologia não garante, por si só, sua efetividade educativa.

No que se refere às experiências digitais, destacam-se situações de exposição, insegurança e violência simbólica, como invasão de contas, perfis falsos e bullying virtual, mais evidentes nos anos finais. Além disso, observa-se um uso crescente de ferramentas digitais e inteligência artificial de forma predominantemente instrumental, ainda pouco problematizado criticamente.

No âmbito pessoal e acadêmico, este trabalho representou uma trajetória de amadurecimento intelectual e humano. A investigação possibilitou o aprofundamento do

diálogo com autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Desmurget, Maryanne Wolf, dentre outros, que foram fundamentais para a construção de uma leitura crítica sobre educação, tecnologia e cultura. Ao mesmo tempo, permitiu fortalecer a compreensão acerca da complexidade da prática pedagógica no campo, marcada por desafios, mas também por ricas possibilidades de inovação. Essa experiência contribuiu para minha formação enquanto pesquisadora e docente, reforçando meu compromisso ético e político com a defesa de uma educação pública de qualidade, crítica e humanizadora.

Por fim, cabe destacar que a presente pesquisa não se encerra em si mesma. Ao contrário, abre um leque de possibilidades para futuros estudos que podem aprofundar as reflexões aqui iniciadas. Sugere-se, por exemplo, a realização de investigações comparativas entre escolas do campo e da cidade, visando compreender como diferentes contextos influenciam o uso das mídias digitais. Outra possibilidade é a análise da formação inicial e continuada de professores voltada para a educação digital em ambientes rurais, bem como estudos sobre a participação das comunidades na construção de práticas pedagógicas inovadoras. Essas perspectivas ampliam o alcance deste trabalho e demonstram seu potencial de contribuição para o campo educacional.

Em síntese, esta dissertação alcançou seus objetivos ao analisar, de forma crítica e contextualizada, o uso das mídias digitais na Educação do Campo, problematizando as contradições existentes entre políticas públicas e realidade escolar. Mais do que respostas definitivas, buscou-se levantar questionamentos e reflexões que possam subsidiar novas práticas, políticas e pesquisas. Espera-se, assim, que este estudo contribua não apenas para o debate acadêmico, mas também para a transformação social, reafirmando a educação como prática de liberdade e instrumento de emancipação.

7. REFERÊNCIAS

AMARAL, D. M. do; JESUS, I. da S. de. **Prática educativa em salas multisseriadas do campo a partir dos temas geradores de Paulo Freire**. Roteiro, [S. l.], v. 47, p. e29363, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.29363. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29363. Acesso em: 28 Jan. 2024

AMORIM, F. L; DE SOUSA, Juliane Gomes. **Práticas pedagógicas em salas multisseriadas**. Revista Brasileira de Educação do Campo, *[S. l.]*, v. 5, p. e8312, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8312. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8312. Acesso em: 28 Jan. 2024

ARINA DA SILVA SANTOS, L.; IRANETE MARIA DA SILVA LIMA. **Recursos de professores para ensinar estatística nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo. Cadernos de Estudos Sociais**, *[S. l.]*, v. 38, n. 1, 2023. DOI: 10.33148/CES(2164). Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/2164. Acesso em: 15 jan. 2024.

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação social do campo**. Brasilia, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 2.

BARBOSA, Telma Pereira. *Padre Nazareno Lanciotti, uma testemunha fiel*. *Irmãs Discípulas do Divino Pastor*. em: https://irmasddp.com.br/padre-nazareno-lanciotti-uma-testemunha-fiel/. Acesso em:15/01/2025.

BARROS, José D´Assunção. **Uma teoria é um modo de ver: considerações sobre as especificidades do teórico na construção do conhecimento**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v.10, n. 29, p. 28-57, 2019. DOI: 10.26514/inter. v10i29.3901. Disponível em https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3901, Acesso em: 15 agosto 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20/02/2023. Acesso em 21/04/2024.

BRASIL. **DECRETO Nº 86.029, DE 27 DE MAIO DE 1981**. Dispõe sobre a criação do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE). Brasília, em 27 de maio de 1981; 160º da Independência e 93º da República. Acesso 20/08/2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**.Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

Disponível em :https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 21/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Seção 1-Extra-B. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em 14/01/2025

BRASIL. **Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022.** Dispõe sobre a Programa EducAção - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado, Cuiabá, MT. 13 de out. 2010. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988. Acesso em 11/06/2024

BRASIL. **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.Diário Oficial da União, Brasília, DF. 5 de nov. 2010. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acesso em 27/02/2023

BRASIL. **Decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020**. Dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso.Diário Oficial do Estado, Cuiabá, MT.24 denov.2024.Disponívelem:https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-723-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-processo-de-matriculas-e-de-formacao-de-turmas-na-educacao-basica-nas-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-mato-grosso. Acesso em 11/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras**. Brasília: MEC, 2009. p. 23. Acesso 14 Jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Políticas Digitais (SPDigi); Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Secom). **Guia Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas.** Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC Computação: complemento à Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica.** Parecer CNE/CEB nº 2, de 17 de fevereiro de 2022. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletodiagramado.pdf. Acesso em: 05 Mar. 2025.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Org). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico.** Piracicaba. Editora Unimep, 1994

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia, confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO. Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRAGA, Aldiéris de Araújo; ALMEIDA, Elisandra de Sousa; ALMEIDA, Erivelto de Sousa; CARMO, Vanice Silva do; CARMO, Valmir Nogueira do. **A história da ocupação da comunidade de Bocaiuval.** 26 abr. 2014. Disponível em:https://www3.seduc.mt.gov.br/-/a-historia-da-ocupacao-da-comunidade-de-bocaiuval. Acesso em:14/10/2024

CALDART, Roseli Salete (org.). Dicionário da Educação do Campo./Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. In- LEHER, Roberto. MOTTA, Vânia Cardoso da. **Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo. (**Páginas 578-586) – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, educação e saúde*, *7*, 35-64. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/. Acesso em14/10/2024.

CETIC.BR – CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2023*. São Paulo: Cetic.br, 2024.

COGO, T. P., & Cardoso, J. B. (2023). **Educação do Campo:** uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. *Revista Educación, Política y Sociedad*, *8*(2), 121-155. Acesso em 20 Jan. 2025

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Portal de Periódicos da CAPES.** Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 28 jun. 2025.

DESMURGET, Michael. **A fábrica de cretinos digitais**.: Os perigos das telas para nossas crianças/ Michel Desmurget; tradução Mauro Pinheiro. –1. ed.; 5, reimp.-- São Paulo: Vestígio, 2023.

DICIO – **Dicionário Online de Português**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/desmazelo/. Acesso em: Acesso 20 em abril de 2025.

ESCOLA ESTADUAL SÃO GERALDO. **Projeto Político-Pedagógico (PPP**). Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. N. M.; TOUTONGE, E. C. P. **Processos educativos de populações tradicionais da Amazônia: apontamentos para pensar o currículo de classes**

multisseriadas. Revista Espaço do Currículo, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 1–12, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58076. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/58076. Acesso em: 15 Jan. 2024.

MATO GROSSO. (2018). **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: concepções para a educação básica.** Cuiabá: SEDUC/MT.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno pedagógico da Educação do Campo: anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2020.

GUIMARÃES, R. de F. R. **Estudo dos percursos de exploração de um material multimidiático para leitura de um poema com realidade aumentada por alunos do Ensino Fundamental II.** Revista da Anpoll, [S. l.], v. 52, n. 1, p. 55–70, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i1.1500. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1500. Acesso em: 15 Jan. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**// Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, (capítulos 1, 2 e 3). Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em 02/10/2023

JERÔNIMO, J. A.; BRITO, M. R.; MEDEIROS, M. T**. Etnobotânica e conservação no ensino de Ciências aliada à mídia digital**. ETHNOSCIENTIA. V. 8, n.3 (2023) :[Edição Especial] Etnociências e Educação: articulações possíveis.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico.** 4ª edição. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

LONER COUTINHO, L. **"Prédio quadrado, cheio de tédio e desespero": sociedade e identidade em seriados de Teen Drama**. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, *[S. l.]*, v. 17, n. 31, 2019. DOI: 10.55738/alaic.v17i31.547. Disponível em: http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/547. Acesso em: 15 Jan. 2024.

LOPES, D. S.; ALVES, L. R.G.; SILVA, R. M. L. **O processo de instrumentalização no ensino de Ciências: uma revisão sobre o uso das tecnologias digitais.**RENCIMA-Revista de Ensino de Ciências e Matemática.Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil. V. 12, núm. 3, 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986..

LUVIZOTTO, Kraus Caroline. **Modernidade e Modernidade tardia**. Disponível em:https://books.scielo.org/id/cq8kr/pdf/luvizotto-9788579830884-05.pdf. Acesso em 03 de Agosto de 2023.

MACHADO, Ilma Ferreira; SOUSA, Maria de Lourdes Jorge de; GOMES, Maria José de Souza. **Contribuições das ideias freireanas na organização do trabalho pedagógico em escolas do campo**. In: ZART, Laudemir Luiz; BITENCOURT, Loriége Pessoa (orgs.). *Culturas e práticas sociais: leituras freireanas*. Cáceres: Unemat Editora, 2020.

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MELO, M. A. V. de**. Ensino em rede municipal: bem distante da Educação do Campo e da Educação Popular.** Diversitas Journal, *[S. l.]*, v. 4, n. 3, p. 925–929, 2019. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v4i3.614. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/614. Acesso em: 29 Jan. 2024.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008.Disponível em https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ. Acesso em 25/02/2025.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO, M.C; DESLANDES, S. F; GOMES, R. (Org).**Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINDLIN, Betty. O Programa POLONOROESTE. In: Hébette, Jean (Org.). O cerco está se fechando. Belém: FASE/NAEA/UFPA, 1991, p. 252-256.

MISKOLCI, Richard. **Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais.** Cronos: R. Pós-Grad. CI. Soc. UFRN, Natal, v.12, n.12, p.09-22, jul./dez. 2011.

MOMO, Mariangela. **Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna**. In:_____ (Orgs.). Educação e infância na era da informação. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 29 – 49

MONTEBUGNOLI, Mariana de Freitas. **Por dentro da rede: um estudo das dinâmicas e interações de redes transnacionais de advocacy: o caso dos projetos Polonoroeste e Planafloro no estado de Rondônia**. 2015. 155 f., il. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Fórum Nacional de Educação do Campo denuncia extinção do PRONERA**. 2020 Disponível

em https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/. Acesso em 15/01/2025.

NOSELLA, Paolo; GAIDARGI, Alessandra Maria Martins. **Revolução passiva e o papel formativo da filosofia no Ensino Médio**. EccoS – Revista Científica, *[S. l.]*, n. 47, p. 289–300, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n47.6020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6020. Acesso em: 28 Jan. 2024.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BOF, Alvana Maria.; BASSO, Flávia Viana**.** Balanço do fechamento das escolas no meio rural brasileiro (2013-2023). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 10, 2024. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, 24 dez. 2024. Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/6502. Acesso em: 14 jun. 2025.

PAGEL, Valdivina Vilela Bueno. **A Organização do trabalho pedagógico da educação do campo gestada em salas anexas, no Distrito de Vila Aparecida, município de Cáceres/MT**. / Valdivina Vilela Bueno Pagel. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 150 f.

PASSOS, Luiz A**.. Educação Popular: um projeto de rebeldia e alteridade.** In.: Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, maio-ago. 2007 p. 105-118,

PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. da; RODRIGUES, P. H. G. N.**Imaginários no cinema de animação: estetização de corpos na interface do cuidado de crianças e adolescentes**. Scielo Brasil- Saúde e Sociedade. **Artigo** • Saúde soc. 27 (2) • Apr-Jun 2018 • https://doi.org/10.1590/S0104-12902018170777 .

PENÍNSULA, Instituto. **Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual.** São Paulo: Instituto Península, 27 maio 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/.Acesso em: 10 set. 2025.

DE AZEVEDO PEDROSA, Stella Maria Peixoto; SOARES, Kauan Pessanha. Educação, história e games: para além das fronteiras escolares: Education, History and Games: beyond boundaries. **Interfaces da Educação**, *[S. l.]*, v. 13, n. 39, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.4707. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4707. Acesso em: 28 Jan. 2024

AZEVEDO PEDROSA, Stella Maria Peixoto de; SOARES, Kauan Pessanha. Educação, história e games: para além das fronteiras escolares: Education, History and Games: beyond boundaries. **Interfaces da Educação**, *[S. l.]*, v. 13, n. 39, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.4707. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4707. Acesso em: 28 Jan. 2024

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. **Belém–PA, UFPA**, 2007. Disponível em:

https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/a-concepcaoo-de-educacao-do/-campo-no-cenario-das.pdf/view. Acesso em março de 2025.

RIBEIRO, Keith Alves; AGOSTINHO, Ana Alice Freire**.** Apontamentos sobre a educação do campo no Brasil. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 9., 2023, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID8720_TB5655_21112023000158.pdf. Acesso em: 20/03/2025.

ROMANELLI, R. A. **Uma experiência com a abordagem fenomenológica no Centro-Oeste.** Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, esp. 3, e19483, 2024. eISSN: 19825587. DOI:https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1948301. Acesso em 30/03/2025.)

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em:https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 20/10/2024.

SAMPIERI, R. H. COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Revisão técnica Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do Pensamento Abissal:** Das linhas globais a uma ecologia de saberes. 2017.SANTOS, Milton. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.

Sousa, A. A. R. de, & Miguel, J. R. (2020). Postura do Professor e Atuação Didática para uma Aprendizagem Significativa / Teacher's Posture and Teaching Practice for Meaningful Learning. *ID on Line. Revista De Psicologia*, *14*(50), 592–605. https://doi.org/10.14295/idonline.v14i50.2467

SOUZA, Marina de Fatima. Implicaçõe**s na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT/Câmpus/Cáceres.** Marina de Fatima Souza. Cáceres/MT: UNEMAT, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT.

STRASBURGUER, V. C. **Os adolescentes e a mídia:** impacto psicológico. Porto Alegre: Artes médicas, 1999m, na Internet a comunicação é de todos para todos, expandindo.

TRIVIÑOS, Augusto. Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 17 fev. 2024.

WOLF, Maryanne. **O Cérebro no Mundo Digital: Os desafios da leitura na nossa era.** São Paulo: Contexto, 2019. ISBN 978-85-520-0144-7 256 páginas.

ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de perguntas aplicadas aos docentes

Perguntas
1. Durante a pandemia você lecionou? Quais recursos tecnológicos utilizou?
2. Dentre as tecnologias existentes, quais você mais utiliza?
3. Quais tecnologias, como internet e computadores, estão disponíveis para o uso na escola? Elas atendem a todos?
4. Quais os desafios e benefícios percebidos ao utilizar mídias digitais no contexto de uma sala multisseriada?
5. Como você adapta os recursos tecnológicos disponíveis para enriquecer o aprendizado dos alunos no correr das aulas?
6. Você acredita que a utilização de celular na sala atrapalha a aula?
7. Como você percebe que a cultura midiática influencia o interesse e engajamento dos adolescentes no processo de aprendizagem em sala de aula?
8. De que maneira a utilização das mídias nesta Escola contribui para a preservação e valorização das tradições culturais e conhecimentos da comunidade local?

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025

APÊNDICE B – Roteiro de perguntas aplicadas aos estudantes

Perguntas
1. A navegação nas mídias por meio do celular, televisão ou *chromebook* na sala atrapalha ou contribui?
2. Você pode me contar alguma situação em que ao usar alguma mídia, se sentiu exposto ou inseguro? Como foi para você?
3. Você tem internet em casa?
4. Dentre as tecnologias existentes quais você mais utiliza?
5. Quais mídias você mais utiliza (jogos, redes sociais)?
6. Você usa o celular na Escola?
7. Como você utiliza a tecnologia em seus estudos ou atividades escolares?
8. Você pode me contar algum desafio que você identifica em relação ao acesso ou no uso das mídias na escola?

ANEXO A – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O acesso às Mídias no Ensino Fundamental II: entraves e possibilidades na prática pedagógica de professores em salas multisseriadas de uma Escola do/no Campo.

Pesquisador: LUCIANA DIAS DOS SANTOS
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 78567524.0.0000.5166
Instituição Proponente: UNEMAT
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.902.618

Apresentação do Projeto:
Projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), situado no Campus Universitário Jane Vanini, em Cáceres-MT, está sob a orientação da Profª. Drª. Rosely Aparecida Romanelli. O texto de apresentação foi extraído do PROJETO COMPLETO submetida a avaliação do CEP.
A pesquisa é de abordagem fenomenológica com enfoque qualitativo visando investigar a essência e significado da experiência vivida.
Os participantes do estudo são professores de diferentes componentes curriculares e estudantes das salas multisseriadas do 6º e 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental II da Escola Estadual São Geraldo do municipio de Porto Esperidião. Os instrumentos de coleta de dados definidos pela pesquisadora são: "a Revisão integrativa, fontes bibliográficas, pesquisa de campo, observações e roda de conversa permeada pela entrevista"(PROJETO COMPLETO, 2024,p.10). A entrevista semiestruturada é elaborada para coleta de dados junto aos professores e os estudantes. E para a sistematização e análise dos dados será utilizado o método de Bicudo (2000; 2011), com o qual se definirá a categorização, a identificação de unidades de significado e a interpretação dos resultados.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Geral/Primário:

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br



Compreender os impactos das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental II em sala multisseriada de uma Escola do campo.

Objetivos Específico/Secundários:
-Descrever como a infraestrutura da Escola Estadual São Geraldo influencia/ interfere na utilização das mídias por professores;
-Citar as estratégias utilizadas pelos professores para integrar as mídias digitais no contexto de sala multisseriada;
- Investigar como a relação com a cultura midiática impacta na aprendizagem/desenvolvimento dos adolescentes;
-Analisar como as mídias digitais usadas em sala de aula podem fortalecer e valorizar a cultura local, a luz da abordagem pedagógica de Rudolf Steiner;
-Compreender as práticas identificadas na Escola Estadual São Geraldo com as abordagens adotadas em escolas Waldorf, visando ressaltar as diferenças, semelhanças e efeitos no uso das mídias digitais no processo educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.
A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa apresenta:
- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2289361.pdf	06/05/2024 18:00:40		Aceito
Outros	3termo_de_compromisso_entre_instituicoes.pdf	06/05/2024 17:56:10	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	1Oficio.pdf	06/05/2024 17:13:30	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2Projeto.pdf	06/05/2024 17:13:00	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	16cronograma.pdf	06/05/2024 16:45:16	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	15Termodeusodeimagemevozdeconcordanciaestudantes.pdf	04/05/2024 21:07:37	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	14Taletermodeassentimentolivreeesclarecidodosestudantes.pdf	04/05/2024 21:05:00	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	13Instrumentosdecoletadedados.pdf	04/05/2024 20:59:03	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	12Tcleprofessores.pdf	04/05/2024 20:55:53	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	11Tcleestudantesmenores.pdf	04/05/2024 20:55:33	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	26/03/2024 11:49:28	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Outros	17Termodeautorizacaousodeimagemvoz_professores.pdf	26/03/2024 11:35:28	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	17Termodeautorizacaousodeimagemvoz_estudantesmenores.pdf	26/03/2024 11:32:57	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Oficio.pdf	26/03/2024 11:25:14	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9TCLE_estudantesmenores.pdf	26/03/2024 11:20:51	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9TCLE_professores.pdf	26/03/2024 11:13:28	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	4declaracaodequeacoletanaofoiiniciada.pdf	26/03/2024 04:29:14	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	14Curriculolattespesquisadoralucianadiasdossantos.pdf	26/03/2024 04:23:32	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	14Curriculolattesorientadoraroselyaparecidaaomanelli.pdf	26/03/2024 04:22:23	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	8Declaracaoindividualorientadora.pdf	26/03/2024 04:18:10	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5Declaracaoderesponsabilidadedopesquisadorres466.pdf	26/03/2024 04:17:06	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	26/03/2024 04:15:21	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6Declaracaodeinfraestruturasaogeraldo.pdf	26/03/2024 04:14:49	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6DeclaracaoInfraestruturaUnemat.pdf	26/03/2024 04:13:45	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	2Folhaderosto.pdf	26/03/2024 04:05:30	LUCIANA DIAS DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



CACERES, 22 de Junho de 2024

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br