

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
(PPGCOM/USP)

TATIANA GARCIA LUZ DE CARVALHO

Perspectivas da gestão escolar sobre mídias e TDIC: uma análise a partir de duas escolas
municipais de ensino fundamental em São Paulo.

São Paulo

2022

TATIANA GARCIA LUZ DE CARVALHO

Perspectivas da gestão escolar sobre mídias e TDIC: uma análise a partir de duas escolas
municipais de ensino fundamental em São Paulo.

Versão original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA/USP) como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ciências da Comunicação

Linha de pesquisa: Comunicação: interfaces e institucionalidades

Orientador: Prof. Dr. Adilson Odair Citelli

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Luz-Carvalho, Tatiana Garcia

Perspectivas da gestão escolar sobre mídias e TDIC: uma análise a partir de duas escolas municipais de ensino fundamental em São Paulo / Tatiana Garcia Luz-Carvalho; orientador, Adilson Odair Citelli. - São Paulo, 2022.
129 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão original

1. Comunicação. 2. Educomunicação. 3. Mídias. 4. Tecnologias digitais de informação e comunicação. 5. Gestão escolar. I. Odair Citelli, Adilson. II. Título.

302.2

CDD 21.ed. -

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

LUZ-CARVALHO, Tatiana Garcia. Perspectivas da gestão escolar sobre mídias e TDIC: uma análise a partir de duas escolas municipais de ensino fundamental em São Paulo. 2022. 129 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2022.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adilson Odair Citelli
Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo
Presidente

Profa. Dra. Edilane Carvalho Teles
Departamento de Ciências Humanas
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Richard Romancini
Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo

DEDICATÓRIA

Aos educadores e educadoras que persistem perante o desgoverno e seguem em luta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a todas as pessoas que tornaram este trabalho possível.

Ao meu companheiro Thiago Marchini, pela parceria constante e incansável.

À minha família, Adriana Chiarini, João Gustavo Luz e Gustavo Garcia, que estiveram ao meu lado durante todo o percurso ajudando-me a enfrentar as adversidades e tornando mais leves momentos difíceis. Bem como Gislaine Mariconi, que se tornou minha família.

Ao meu orientador, Adilson Citelli, pelo compromisso e interesse, pelos conhecimentos compartilhados e pela confiança.

À professora Edilane Teles e ao professor Richard Romancini, pela leitura generosa do trabalho e orientações durante a banca de qualificação.

Ao grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas - MECOM, ECA-USP, formado por Adilson Citelli, Ana Luisa Zaniboni, Douglas Calixto, Edilane Teles, Eliana Nagamini, Elisângela Rodrigues, Gláucia Bierwagen, Helena Corazza, Karen Goulart, Maria do Carmo Souza, Michel Carvalho, Roberta Soledade, Rogério Pelizzari, Sandra Falcão, Suéller Costa e Wellington Nardes. Pesquisadores e pesquisadoras dedicados que foram companheiros, incentivadores e inspirações.

Aos professores e às professoras das disciplinas que cursei e realizei estágio PAE, pelos diálogos e ensinamentos. Agradeço também pela coragem e resiliência de oferecerem as disciplinas durante o período de ensino remoto emergencial.

Às amigas e aos amigos que estiveram presentes, entenderam as ausências e ofereceram apoio, especialmente Andressa Caprecci, Janaina Gallo, Michelle Prazeres e Rachel Zanon.

Aos colegas e ao Colégio Santa Cruz pelas trocas, aprendizados e possibilidades de intervenção neste período. Em especial, aos queridos do “Setormento”.

Aos gestores e às gestoras das EMEFs Edgard Carone e Remo Rinaldi Naddeo que cederam seu tempo e compartilharam seus saberes.

Aos meus alunos e alunas que me instigam a pesquisar, conhecer mais e compartilhar.

EPÍGRAFE

Não vou deixar
Não vou, não vou deixar você esculachar
Com a nossa história
É muito amor, é muita luta
É muito gozo, é muita dor
E muita glória

Não vou deixar
Não vou deixar
Não vou deixar
Porque eu sei cantar
E sei de alguns que sabem mais
Muito mais [...]

(Caetano Veloso, 2021)

RESUMO

Gestores escolares desempenham papel estratégico quando se trata da incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e mídias no ambiente escolar. Sendo responsáveis por implementar e gerir o projeto da escola, podem adotar diferentes abordagens para incorporar elementos da cultura digital — processos técnicos, práticas, valores e atitudes — nas propostas pedagógicas. Esta pesquisa, realizada na perspectiva da interface Comunicação e Educação, tem como objetivo investigar se as posturas adotadas por esses profissionais são da ordem do afastamento ou da aproximação com relação às TDIC e mídias. Para realizar tal estudo, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos das EMEFs Edgard Carone e Remo Rinaldi Naddeo do município de São Paulo, bem como entrevistamos os gestores dessas unidades educativas. A investigação promoveu a percepção de que as condutas variam de acordo com a formação desses profissionais, a divisão de trabalho entre equipe gestora e também são balizadas pelo contexto político e social do momento, a exemplo do ensino remoto emergencial, consequência da pandemia de Covid-19, que obrigou gestores a se aproximarem da esfera digital.

Palavras-chave: Comunicação; Educação; Educomunicação; Mídias; Tecnologias digitais de informação e comunicação; Escola; Gestão escolar.

ABSTRACT

School managers play a strategic role in positioning digital information and communication technologies (DICT) and media in the school environment. Being responsible for implementing and managing the school project, they can adopt different approaches to incorporate elements of digital culture - technical processes, practices, values and attitudes - in pedagogical proposals. This research, carried out from the perspective of the Communication and Education interface, aims to investigate whether the attitudes adopted by these professionals can be acknowledged as distancing or approximation as far as DICT and media are concerned. To carry out this study, we analyzed the Political Pedagogical Projects of the EMEFs Edgard Carone and Remo Rinaldi Naddeo in the city of São Paulo, as well as interviewed the managers of these educational units. The investigation promoted the perception that the conduct adopted by these professionals varies according to the training of each individual, the division of labor among the management team, and it is also marked by the political and social context of the moment, for example, the emergency remote education, consequence of the Covid-19 pandemic, which forced managers to get acquainted with the digital sphere.

Keywords: Communication; Education; Educommunication; Media; Digital Information and Communication Technologies; School; School management.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Mapa mental com representação de posicionamentos da gestão.....	51
Figura 2 - Jornal Mural na EMEF Remo Rinaldi Naddeo.....	58
Figura 3 - Diretor de escola recebendo troféu de reconhecimento por ser uma escola de referência para a Google.....	59
Figura 4 - Aperto de mãos entre representantes da Microsoft e o prefeito de São Paulo.....	61
Figura 5 - Localização das EMEFs no contexto da cidade de São Paulo.....	67
Figura 6 - Distância entre EMEF Edgard Carone e Remo Rinaldi Naddeo.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos estudados.....	37
Tabela 2 - Caracterização das escolas pesquisadas.....	69
Tabela 3 - Roteiro da entrevista com gestores.....	72
Tabela 4 - Dados das entrevistadas EMEF R. R. Naddeo.....	74
Tabela 5 - R.R. Naddeo: Registro de busca por tecnologia(s) da informação e comunicação - TIC.....	80
Tabela 6 - R.R. Naddeo: Registro de busca por tecnologia(s).....	82
Tabela 7 - R.R. Naddeo: Registro de busca por digital(is).....	83
Tabela 8 - R.R. Naddeo: Registro de busca por comunicação(ões).....	83
Tabela 9 - R.R. Naddeo: Registro de busca por informática.....	84
Tabela 10 - R.R. Naddeo: Registro de busca por computador(es) /celular(es)/ tablet(s)/ dispositivo(s)/ eletrônico(s).....	85
Tabela 11 - R.R. Naddeo: Registro de busca por mídia(s)/media.....	85
Tabela 12 - R.R. Naddeo: Registro de busca por educomunicação.....	86
Tabela 13 - Dados dos entrevistados EMEF E. Carone.....	86
Tabela 14 - E. Carone: Registro de busca por tecnologia(s) da informação e comunicação – TIC.....	95
Tabela 15 - E. Carone: Registro de busca por tecnologia(s).....	95
Tabela 16 - E. Carone Registro de busca por digital(is).....	98
Tabela 17 - E. Carone: Registro de busca por comunicação(ões).....	100
Tabela 18 - E. Carone: Registro de busca por informática.....	102
Tabela 19 - E. Carone: Registro de busca por computador(es)/ celular(es)/ tablet(s)/ dispositivo(s)/ eletrônico(s).....	103
Tabela 20 - E. Carone: Registro de busca por mídia(s)/ media.....	105
Tabela 21 - E. Carone: Registro de busca por educomunicação.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FE	Faculdade de Educação
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCM	Meios de comunicação de massa
POED	Professor Orientador de Educação Digital
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
POSL	Professor Orientador de Sala de Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TA	Tecnologias Assistivas
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	Unidade Educativa
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	14
1. Trajetória e motivações	18
2. O objeto de pesquisa	23
2.1 Objetivos	24
2.2 Hipóteses	25
3. Aproximações educacionais às tecnologias	26
3.1 Infâncias permeadas pela cultura digital e as atribuições da escola	29
4. Gestão escolar: o papel de diretor e coordenador na incorporação das TDIC e mídias no Projeto Político Pedagógico	36
4.1 Gestores de São Paulo no contexto dos documentos oficiais	39
4.2 Direção da escola	42
4.3 Coordenação pedagógica da escola	46
5. Abordagens aplicáveis ao uso e estudo das TDIC e mídias em escolas	50
5.1 TDIC e mídias na escola: afastamento	51
5.1.1 Posicionamento de recusa	51
5.1.2 Falta de recursos	53
5.1.2.1 Materiais	53
5.1.2.2 Temporais	55
5.1.2.3 Humanos	56
5.2 TDIC e mídias na escola: aproximação	58
5.2.1 Instrumental	59
5.2.1 Crítica	62
6. Metodologia	65
6.1. Amostragem	66
6.2. Procedimentos de pesquisa	70
6.2.1 Entrevista com gestores escolares	70
6.2.2 Estudo dos PPPs	72
7. Descrição dos dados	74

7.1 EMEF Remo Rinaldi Naddeo	74
7.1.1 Entrevista com gestores escolares: descrição das falas	74
7.1.2 Estudo do PPP	79
7.2 EMEF Edgard Carone	86
7.2.1 Entrevista com gestores escolares: descrição das falas	86
7.2.2 Estudo do PPP	93
8. Interpretação dos dados	108
8.1 Formação dos gestores	108
8.2 Carga e divisão do trabalho	112
8.2.1 Parceria com outros profissionais	113
8.3 Adaptações ao contexto: pandemia	116
Considerações Finais	120
Referências	123

Introdução

Muito se fala sobre a relação entre tecnologias, mídias e a educação. São raras as pessoas que não têm opinião sobre como a escola deveria comportar-se perante o avanço das ambiências digitais. “O uso de celular em sala de aula prejudica o aprendizado dos alunos!”¹, dizem firmemente alguns, “Precisamos de internet na escola para aprimorar os estudos”², afirmam outros. Há quem assevere, inclusive, que os professores serão substituídos pelas máquinas.

Independente dos veredictos proferidos nas ruas ou salas de jantar, cientistas e acadêmicos³ debruçam-se sobre o tema há muitos anos e vêm nos trazendo respostas e indicadores importantes para pensarmos a interface Comunicação e Educação.

Qual será, afinal, o lugar dos meios de comunicação e digitais na instituição escolar?

Primeiro, é preciso entender de qual conceito de educação estamos partindo para refletir sobre a pergunta. Uma educação reguladora dos padrões éticos, estéticos, políticos e morais, na qual aparentam desaparecer as classes sociais, interesses dos grupos e recobrimentos ideológicos (CITELLI, 2010), também entendida por Paulo Freire (2013) como *bancária*? Ou aquela de inclinação emancipadora, com possibilidade de situar o debate sobre as TDIC e mídias em patamar crítico-reflexivo? (CITELLI, 2010). O lugar dos meios de comunicação e digitais na escola está diretamente relacionado à concepção que se tem de educação.

Famílias, estudantes, docentes, funcionários, gestores, administradores públicos podem ter diferentes pontos de vista de educação e, conseqüentemente, variadas formas de localizar as TDIC e mídias nas dinâmicas escolares. As escolhas desses diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos formais reverberam de maneiras diversas – de maneira maior, menor, mais ou menos significativa.

Respeitados os limites de autonomia das instituições públicas relativas às determinações governamentais, as decisões teórico-práticas eleitas por um gestor – direção e coordenação

¹ Fala do secretário interino da Educação do município de Tio Hugo no Rio Grande do Sul, Verno Adair Müller, em entrevista para filial da Rede Globo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yv8GB2M2RqE>. Acesso em 08/03/2022.

² Adaptado de fala da estudante Abigail Nogueira para reportagem do Jornal da Band. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=40iPaIkw3R0>. Acesso em 12/03/2022.

³ Buscamos utilizar palavras com gênero neutro, como “estudantes”, “docentes”, porém quando não foi possível adotar essa saída, optamos por usar o gênero masculino, de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, mas pedimos que se leia sempre flexionando o gênero, nesse caso “acadêmicos e acadêmicas”.

pedagógica – pode influenciar nos rumos educacionais trilhados pela escola inteira, a exemplo da escolha dos assuntos, feita pela coordenação, a serem trabalhados em reuniões de formação de professores.

Nessa linha de raciocínio, o objeto da presente pesquisa de mestrado versa sobre as perspectivas adotadas pelos gestores escolares para tratar das TDIC e mídias nas escolas. Interessa-nos identificar quais são essas escolhas, refletir sobre as origens desses entendimentos e os possíveis impactos daí decorrentes.

Esta pesquisa, que se deu ao longo dos anos de 2020 a 2022, transcorreu em um cenário de isolamento social, ensino remoto, entre outros fatores consequentes da pandemia de Covid-19⁴. Tais situações impactaram o andamento do estudo em termos de metodologia, pesquisa de campo, interações pessoais com orientador e colegas, mas também, e especialmente, o objeto da pesquisa. Se até fevereiro de 2020 gestores podiam decidir a maneira como dialogariam com as mídias e tecnologias, em um contexto pandêmico os ambientes virtuais de aprendizagem, as redes sociais e os aparelhos de comunicação pareceram ser as únicas saídas viáveis para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagens. Abordaremos esse ponto no desenrolar desta dissertação e o pontuamos, aqui, visando situar a problemática da pesquisa num contexto novo, incerto, com dúvidas efervescentes acerca do futuro da escola. Será que os gestores pensam da mesma forma depois de passarem pela experiência do ensino remoto emergencial? Possivelmente, as vivências desse período marcarão o lugar da interface Comunicação e Educação nas escolas de um jeito diferente daqui para adiante. Interessa-nos saber qual a visão dos gestores escolares sobre isso e como eles estão implicados nas decisões que envolvem a adoção de TDIC.

Neste texto buscaremos responder às questões anteriormente mencionadas a partir de um estudo qualitativo, cuja amostragem é composta por discursos de gestores administrativos e

⁴ Em dezembro de 2019 um novo coronavírus, SARS-CoV 2, foi identificado na China. A partir disso, os casos de Covid-19, nome dado à doença causada por esse agente infeccioso, começaram a espalhar-se rapidamente pelo mundo, chegando ao Brasil em fevereiro de 2020. Em março, o surto da doença foi caracterizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia, dado o estado de emergência global. Desde então, países pelo mundo viveram cenários de óbitos desenfreados, isolamento social, crises econômicas, sociais e políticas. A partir de janeiro de 2021 as vacinas contra a doença passaram a ser administradas e, por isso, em 2022 os números de casos graves decrescem e medidas de segurança, como uso de máscaras, passam a ser flexibilizadas. De acordo com a Universidade John Hopkins (disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html> Acesso em: 02 jul. 2022, até o momento de escrita deste texto (julho de 2022), o Brasil registrava 671.700 números de óbitos e o mundo 6.338.171.

pedagógicos de duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da cidade de São Paulo e os respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

Para tanto, estruturamos esta dissertação da seguinte maneira:

No **primeiro capítulo** expomos parte da trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora buscando explicitar as lentes pelas quais olhamos para a problemática da pesquisa, além de falarmos sobre as justificativas do estudo. O **segundo capítulo** apresenta o objeto e os objetivos da investigação, tratando também das hipóteses formuladas pela pesquisadora.

No **terceiro capítulo** colocamos em diálogo autores e autoras da Comunicação, Educação, Educomunicação e Ciências Sociais que se debruçam sobre temas transversais a este estudo possibilitando que tenhamos indícios para aprofundamento das percepções sobre o fenômeno analisado. O **quarto capítulo** imerge no objeto ao buscar compreender o papel esperado dos gestores no tratamento das TDIC e mídias dentro das escolas. Tal intento é realizado pela discussão do decreto do município de São Paulo que comunica as atribuições de profissionais da educação que integram equipes escolares da cidade. O debate é feito a partir de autores da Educação que estudam a gestão escolar e artigos que abordam o entrecruzamento de gestão escolar com TDIC.

O **quinto capítulo** da dissertação apresenta as categorias construídas como observáveis para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Nele descrevemos as abordagens de afastamento e aproximação a partir de autores que se relacionam com o tema. O **sexto capítulo** é metodológico ao discorrer sobre a amostragem que compõe a investigação, detalhando quais são as escolas municipais de São Paulo que colaboraram com a pesquisa e quem são os gestores pedagógicos participantes. Além disso, apresentamos os instrumentos da pesquisa: entrevista e análise de PPPs.

O **sétimo capítulo** contém a descrição dos dados coletados em campo, trabalhando com as transcrições de entrevistas e a busca por palavras-chave realizada nos PPPs. E, no **oitavo capítulo**, discutimos os achados da pesquisa, a partir da interpretação dos dados em diálogo com o referencial teórico. Neste momento, abordamos o material coletado baseando-nos nas categorias construídas e organizando o capítulo em seções de acordo com os modalizadores identificados na relação entre gestão - TDIC/mídias: formação dos profissionais, carga de trabalho e adaptação ao contexto da pandemia.

Nas **considerações finais**, são expressas as ponderações realizadas a partir da pesquisa, retomando os objetivos, as hipóteses iniciais e o caminho percorrido na investigação, buscando entender possíveis contribuições deste estudo e pontos para futuro aprofundamento.

1. Trajetória e motivações

Aprendi⁵ na Universidade de São Paulo (USP) que a pesquisa acadêmica é feita *por* pessoas e *para* as pessoas. Pode parecer óbvio, mas para mim não era.

Para as pessoas, pois quando o compromisso social da investigação acadêmica é norte, o fazer científico carrega respeito, responsabilidade e senso de dever para com a sociedade. Esse entendimento baliza, inclusive, a escolha do objeto. *Por* pessoas, justamente no sentido das escolhas mencionadas na frase anterior. Aprendi que não conseguimos esterilizar processos científicos, eles estão impregnados de interesses, anseios, visões de mundo de pesquisadores. “O desenvolvimento de um campo científico, então, é sempre o resultado da dupla combinação dos interesses sociais e interesses cognitivos [...]” (LOPES & ROMANCINI, 2014, p. 4). Os autores ressaltam o caráter social da ciência ao alertarem sobre a necessidade de voltar o olhar para a relação sujeito-objeto. “Eis por que o pensamento da complexidade tem necessidade da integração do observador e do conceptor em sua observação e em sua concepção” (MORIN, 2005, p. 76).

Em busca por uma relação científica com o objeto, Bourdieu (1994) preconiza o rompimento com os sistemas de pré-conceber o mundo. Segundo o pensador, a construção de conhecimento científico implica numa desconstrução da realidade, indagando-se sobre o que se acha a respeito do universo estudado, exercendo a reflexividade, o rigor e o método que compõem a ciência enquanto atividade racional. “Reconhecer as nossas próprias características, motivações, esquemas de percepção, como forma de tentar atuar, sempre limitadamente, sobre elas” (LAGO, 2015, p. 733) mostra-se imprescindível.

Assim, na tentativa de explicitar as condições e interações sociais que presidem esta pesquisa empírica (LOPES, 2010), apresentarei um recorte da trajetória que me levou a delimitar este objeto.

Há quase dez anos, em 2013, eu abria – aflita – um Guia do Estudante⁶ em busca de cursos disponíveis nas universidades brasileiras. No momento, estava cursando o segundo ano de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo na Faculdade Cásper Líbero e me sentia

⁵ Neste capítulo optamos pelo uso da 1ª pessoa do singular por ser um descritivo da experiência da pesquisadora.

⁶ Na época, o *Guia do Estudante* era uma revista do Grupo Abril adquirida em banca de jornal voltada à estudantes em fase de vestibular.

infeliz, sem conseguir prospectar uma trajetória profissional como jornalista. Foi quando li sobre a Licenciatura em Educomunicação, graduação da USP voltada à formação de profissionais para atuarem na interface entre Comunicação e Educação. Curso no qual acabei ingressando em 2014.

Foram dois anos com a faculdade de jornalismo trancada e em imersão na USP. Disciplinas do curso, representação discente em órgãos colegiados, coletivo feminista, movimento estudantil, estágios, iniciação científica, projetos de extensão, entre outras vivências formadoras. Enumero essas experiências aqui, pois cada uma delas influencia na postura com a qual estudo meu objeto hoje, durante a iniciação científica⁷, por exemplo, aprendi com a professora orientadora Roseli Fígaro as bases epistêmicas da pesquisa em Comunicação. No projeto de extensão *Redigir*⁸ conheci minha paixão pela sala de aula. Durante a noite, nas aulas da graduação, seja na Escola de Comunicações e Artes (ECA) ou na Faculdade de Educação (FE) eu aprendia sobre ser professora. Durante o dia, nas salas do Redigir, podia praticar os ensinamentos, confrontar minhas dúvidas e aprender com os alunos. Entendi ali com o que gostaria de atuar: comunicação na escola.

Neste relato recortado, peço licença para saltar de 2014/15 para 2019. Momento em que já estava formada em jornalismo (destranquei a matrícula e cursei as faculdades concomitantemente durante 2016 e 2017), atuava numa escola particular de São Paulo há dois anos como docente de matéria eletiva sobre comunicação e direitos humanos para ensino fundamental 2, e há um ano como *auxiliar de tecnologias educacionais* do ensino fundamental 1 na mesma instituição.

Dentro da atuação enquanto educadora, existe um leque de caminhos os quais podem ser trilhados profissionalmente. Tanto em termos do local de trabalho – escolas, empresas, ONGs, poder público, Academia, mídia etc. –, quanto com relação ao enfoque dado ao fazer – olhar para práticas inclusivas, diversidade, movimentos sociais, tecnologias, meios de comunicação etc. Percebo que me localizei enquanto profissional de escola com enfoque em

⁷ Na iniciação científica busquei indicar os fundamentos teóricos e epistemológicos da Licenciatura em Educomunicação a partir do estudo da bibliografia adotada nas disciplinas do curso. Produzi, com supervisão da profa. dra. Roseli Fígaro, um artigo, fruto deste trabalho, que foi apresentado na XII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom) e está disponível aqui: <https://repositorio.usp.br/item/002792317>. O texto também integrou um ebook publicado pela Intercom.

⁸ O *Redigir* é um projeto de extensão da ECA-USP tocado por estudantes voluntários há 23 anos que oferece cursos de Comunicação e Cidadania para população de baixa renda e escolaridade.

mídias e tecnologias e voltei também meu interesse acadêmico para essa área, visto a relevância que enxergo na educação formal.

Nesses primeiros anos de atuação profissional, mantinha conversas com colegas licenciados e licenciandos em Educomunicação que trabalhavam em outras escolas particulares com funções muito semelhantes e notava que tínhamos percepção similar: adotávamos a educomunicação como perspectiva em nossa prática, mas não havia espaço para nomeá-la nas instituições.

Essa inquietação e curiosidade transformou-se no tema da minha monografia de conclusão de curso de Licenciatura naquele ano. Busquei investigar se a educomunicação estava aparecendo como estratégia e abordagem para tratar os temas voltados ao uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC) em escolas⁹.

Ao reler esse estudo em 2022, percebo uma série de lacunas na pesquisa, frutos de minha inexperiência acadêmica somada ao anseio de encontrar respostas para muitas das questões que me provocam. Mesmo com esses hiatos, a investigação é fundamental para a construção do objeto científico da presente pesquisa.

Assim, de acordo com Luz-Carvalho (2019), a partir da aplicação de questionários para egressos e graduandos da Licenciatura em Educomunicação, foi possível verificar que, até junho de 2019, 4,6% dos matriculados e 16,6% dos formados nessa licenciatura laboravam formalmente em escolas na interface Comunicação e Educação, sendo que 91,7% diziam desempenhar funções de educadores. As funções que a maioria dos entrevistados desempenhavam girava em torno do planejamento e da execução de aulas com TIC, sendo que 66,7% atuavam na área denominada pelas escolas como “tecnologias educacionais”. Vale notar que 91,7% dos entrevistados trabalhavam na rede privada de ensino na cidade de São Paulo. Concluímos, na época, que a educomunicação estava sendo um caminho encontrado por profissionais para manejar o uso e estudo das TIC nessas instituições, tanto com relação às premissas e objetivos de trabalho, quanto na metodologia. No entanto, a educomunicação não era largamente conhecida e nomeada, mas identificada apenas por educadores, que, aos poucos, pelas brechas, buscavam abrir caminho à área. Dessa constatação surgem as questões:

⁹ Um recorte do trabalho de conclusão de curso foi apresentado como artigo no I Seminário de Pesquisa em Educomunicação - Da formação profissional às práticas sociais (ECA/USP) com o título “As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Formal: qual o papel da Educomunicação?”. O seminário não publicou Anais.

quem é responsável por nomear as práticas na instituição? Quem dá credibilidade aos conceitos e promove sua adoção pelos educadores?

Concomitantemente com a finalização do TCC, fui promovida para *assistente de coordenação de tecnologias educacionais e bibliotecas* na mesma escola particular que atuava desde 2017. Trabalhar com a equipe de gestão me fez perceber como esses profissionais estavam implicados, na escola privada, na filiação a determinadas linhas de pensamento e nas decisões conceituais acerca dos rumos pedagógicos da escola. Quando conseguíamos convencer as gestoras pedagógicas de que uma sequência didática valia a pena, uma série (exemplo: 2º ano) ou um segmento inteiro (exemplo: Ensino Fundamental 1) eram envolvidos na proposta. Tínhamos espaço para formação em reuniões de equipe, momentos reservados em conversas com famílias (antigamente chamada de reunião de pais e mestres) para abordar os temas voltados à cultura digital. Ou seja, fui notando que quando coordenadoras ou diretoras legitimavam uma proposta de tecnologias educacionais, ela ganhava credibilidade na escola e podia ser implementada com menos obstáculos. O caminho inverso era mais custoso – fazer uma parceria com uma professora e expandir a proposta para a série.

No final de 2019, profundamente intrigada com essa relação entre gestão pedagógica e a adoção da abordagem educomunicativa por profissionais da escola, fiz um levantamento em bancos de teses e periódicos e identifiquei a existência de uma "sombra" ainda não pesquisada no que diz respeito ao modo como os gestores abordam as TDIC e mídias. Ao passo que encontrei uma série de pesquisas sobre a interface Comunicação e Educação com foco em escolas, docentes e discentes. Grande parte delas oriundas da ECA/USP. Por exemplo, através dos seus núcleos de pesquisa e programas de pós-graduação.

Tomei contato, então, com os trabalhos do grupo de pesquisa *Mediações Educomunicativas - MECOM* e apliquei um projeto de mestrado para o *Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação*.

Em 2020, já no mestrado sob a orientação do Prof. Dr. Adilson Citelli, e participando do grupo citado, tive a oportunidade de questionar meu objeto a partir de diferentes perspectivas. As disciplinas da pós, o estágio de docência, a participação em congresso e as publicações, por exemplo, me ajudaram a melhor elaborar a investigação e refletir sobre minha postura enquanto pesquisadora.

Além das experiências acadêmicas, desde 2020 estou empregada em outra escola particular como educadora do Núcleo de Educação Digital para educação infantil, ensino fundamental I e II e professora de um curso de mídias e jornalismo para fundamental II. Neste trabalho, atuo em contato direto com alunos, professores e gestores. De modo que a prática me alimenta para a reflexão teórica do mestrado.

Assim, entendendo que:

“[...] os presentes estudos realizados nas interfaces da comunicação/educação podem colaborar para a melhoria dos procedimentos educativos formais, fertilizando uma perspectiva comunicacional que ajude a ressignificar o próprio lugar dos sujeitos no interior dos mecanismos dialógicos da linguagem” (CITELLI, 2019, p. 323).

A presente pesquisa desenha-se com a intenção de contribuir para a educação formal por meio de investigação a respeito da educomunicação, buscando verificar o quanto esta prática está sendo compreendida e exercitada pelos gestores escolares, das escolas estudadas, envolvidos no processo de incorporação das TDIC e mídias na educação.

Espera-se que este estudo possa agregar reflexões ao conjunto de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na Academia sobre a interface Comunicação e Educação e que possa ensejar um retorno à sociedade dos conhecimentos adquiridos na Universidade.

Além disso, ao pensar sobre os problemas que precisam de pesquisas e as perguntas necessárias a serem feitas hoje, aqui e agora (LOPES, 2010) deparamo-nos com a importância incumbida às TDIC durante a pandemia do novo Coronavírus. Quando esta pesquisa foi proposta em 2019, as justificativas que a sustentavam estavam finalizadas no parágrafo anterior, hoje o cenário ganhou novos tons que precisam ser considerados.

A trajetória de estudos somada à prática profissional forma o sistema de relações que constituem o objeto desta pesquisa. O todo está na parte e a parte está no todo, sendo impossível ao sujeito entender o contexto sem se implicar na análise (MORIN, 2005).

2. O objeto de pesquisa

No centro das mudanças estruturais que marcam os dias correntes estão as tecnologias digitais de informação e comunicação “[...] em seu amplo espectro envolvendo desde a produção, circulação e recepção de mensagens, linguagens, discursos, até os aportes de dispositivos como a internet, o celular, o tablet, para ficarmos nalguns exemplos” (CITELLI, 2017, p. 7).

A condição transversal do campo da Comunicação somada ao avanço da digitalização da sociedade — grande parte de ações e atividades ocorre em ambiências digitais — estreita laços entre este campo e as TDIC. Nesse rumo, a Comunicação assume papel central quando se trata de sua abrangência e amplitude (SAAD, 2020) nas interações sociais.

Entendendo tal centralidade, estudar a interface da Comunicação com a Educação faz-se de extrema importância, uma vez que, segundo Paulo Freire (2014) “o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos socioculturais” (p. 95). Neste caso, Freire tratava da importância de agrônomos considerarem tais condicionamentos de camponeses, no sentido de que a atividade de extensionismo rural fosse pautada no diálogo – comunicação – e não em mera transmissão de técnicas – comunicados. Podemos estender a compreensão do educador para refletir sobre tais sujeições de crianças e jovens perante a cultura digital ubíqua que está dentro e fora das escolas. Uma vez que os meios de comunicação e as TDIC jogam papel decisivo na cultura baseada em processos de intensa mobilidade (CITELLI, 2017).

Esta pesquisa se insere na área de concentração das “Ciências da Comunicação” e na linha “Comunicação: Interfaces e Institucionalidades” ao buscar diálogo com as investigações transdisciplinares que se inscrevem nos vínculos com a Educação.

Partimos da premissa da relevância social de educar para as questões comunicativas na escola, a partir do viés educacional¹⁰. Soares (2011) identifica três âmbitos para pensar as conexões entre a Educomunicação e a escola: o transdisciplinar, o disciplinar e o da gestão escolar. Neste terceiro, a prática educacional estaria “[...] convidando a escola a identificar e, se necessário, a rever as práticas comunicativas que caracterizam e norteiam as relações entre

¹⁰ A Educomunicação é um conceito sistematizado no Brasil, pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP, desde 1999. Enquanto curso de graduação existe desde 2010, como Bacharelado em Educomunicação na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Licenciatura em Educomunicação na USP. O conceito será retomado e mais bem situado no capítulo seguinte — 3. *Aproximações educacionais às tecnologias*.

a direção, os professores e os alunos no ambiente educativo” (p. 19). Interessa-nos partir desse âmbito e ampliar o lugar destinado à gestão nesse vínculo, entendendo-a também como peça-chave na articulação do currículo escolar, sendo aquela que tem potencial de ajudar a priorizar práticas sociais vinculadas à Comunicação e cultura digital.

Partimos da ideia de que pode representar uma perda não incorporar ao currículo o estudo crítico sobre as TDIC e mídias e de que existem diversas abordagens a serem adotadas para justificar a adesão ou o afastamento das tecnologias e mídias na educação.

Assim, o objeto desta pesquisa são as perspectivas assumidas por gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) para uso e estudo das TDIC e mídias na educação formal.

2.1 Objetivos

Geral

Investigar quais abordagens têm sido adotadas por gestores escolares para utilizar e refletir sobre as TDIC e mídias em duas escolas públicas de ensino fundamental da cidade de São Paulo. Como objetivo teórico, espera-se contribuir para o diálogo sobre questões conceituais na interface Comunicação e Educação, aprofundando o debate sobre a educomunicação.

Específicos

- a) Identificar nas falas de direção e coordenação pedagógica posicionamentos de aproximação ou afastamento com relação às TDIC e mídias nas escolas;
- b) Mapear nos projetos políticos-pedagógicos (PPPs) entendimentos sobre as TDIC e mídias na Educação;
- c) Analisar as falas das entrevistas e o mapeamento dos PPPs à luz do aporte-teórico da interface Comunicação e Educação;
- d) Detectar se a perspectiva educ comunicativa está entre as mapeadas e, se for o caso, refletir sobre como ela se apresenta.
- e) Ponderar, a partir do conjunto específico estudado, as reverberações das escolhas conceituais dos gestores escolares para a formação discente.

2.2 Hipóteses

Temos como hipótese principal que as TDIC e mídias são pouco tratadas nas escolas a partir de uma perspectiva crítica, e, quando são, raras vezes utiliza-se o conceito de Educomunicação pelos gestores para trabalhar essa temática transversal ao currículo.

Hipóteses secundárias:

- a) Quando a equipe gestora, ou parte dela, entende a importância do estudo crítico sobre as TDIC e mídias com os alunos, essa temática ganha espaço/visibilidade na escola. Nesse sentido, o apoio dos gestores é essencial para que um projeto avance na comunidade escolar.
- b) As TDIC e mídias ganharam espaço na pauta escolar por conta da pandemia de Covid-19, porém a primeira adesão às tecnologias foi da ordem instrumental.

Esse corpo de hipóteses tem origem no entendimento de que os pressupostos ou as respostas antecipadas às questões da pesquisa devem estar presas conceitualmente à problemática teórica envolvida (LOPES, 2010).

3. Aproximações educomunicativas às tecnologias

Partimos do entendimento de Sodré (2017) para nos ancorarmos na área de interface entre Comunicação e Educação. O autor diz não acreditar em fronteiras disciplinares, mas em limiares, que são pontos movediços de limites. “O limiar convida ao ultrapasse [...] Se é possível atribuir uma virtude epistemológica ao campo da comunicação, ela tem a ver com a liquefação das barreiras [...] disciplinares, do conhecimento” (SODRÉ, 2017, p. 10). A transdisciplinaridade do campo da Comunicação permite dar conta da multidimensionalidade dos processos comunicativos na sociedade. Não significa findar ou desvalorizar as disciplinas, mas partir da riqueza de saberes produzidos por elas e dar um salto à frente para um pensamento transdisciplinar (LOPES & ROMANCINI, 2014).

De acordo com Morin (2005), “Não se deve jamais procurar definir por fronteiras coisas importantes. As fronteiras são sempre fluidas, são sempre interferentes. Deve-se, pois buscar definir o centro, e essa definição pede em geral macroconceitos” (p. 73), dessa forma refletiremos sobre o núcleo da interface em questão a partir da educomunicação.

Em entrevista para Luz-Carvalho (2017), Ismar Soares apresenta a educomunicação como um campo emergente, multidisciplinar, não autônomo — vinculado à Educação e à Comunicação —, uma área “[...] comprometida com a práxis social transformadora em torno da democracia, dos direitos humanos e da cidadania plena” (p. 61) que tem como premissas “[...] o conhecimento do direito à comunicação; o reconhecimento ao direito de participação; a gestão democrática dos processos; a busca do diálogo como elemento articulador” (p. 61).

A Educomunicação ganha potência no contexto da principalidade ocupada pelos veículos de comunicação e pelas novas tecnologias de informação e comunicação, mediante a produção e circulação de bens simbólicos (OROZCO-GÓMEZ, 2011). As TDIC abrem grandes possibilidades de intercâmbio de conhecimento, ao mesmo tempo em que revelam um futuro preocupante, no que tange o quanto elas afetam todas as esferas da vida humana (OROZCO-GÓMEZ, 2011), o que está atrelado a mudanças nas sensibilidades, modos de ver, perceber e aprender (CITELLI, 2006). As transformações tecnológicas sempre solicitaram outros padrões educativos, no entanto, falamos, agora, de um grande movimento no qual a comunicação passa a desempenhar papel estratégico e de centralidade, dadas as suas múltiplas formas, conceitos e manifestações (CITELLI, 2011).

Assim, “Quando dizemos ‘tecnologia’, o que estamos nomeando não é somente uma coisa, mas um ‘âmbito’ extremamente potente, tanto de linguagens como de ações, tanto de dinâmicas sociais, políticas e culturais, quanto de interrogações sobre o que significa ‘o social’ hoje” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 148). Há algumas décadas, quando falávamos sobre “novas tecnologias” era claro que estávamos nos referindo aos satélites, parabólicas, aparatos instrumentais. Hoje, já não é tão óbvio. O termo tem certa nebulosidade, pois não é simples fato material, mas passa a ter dimensões simbólicas (MARTÍN-BARBERO, 2009).

A tecnologia contemporânea indica que a propagação das ferramentas e dispositivos é uma ampliação do poder da exterioridade técnica do ser humano, desse modo a ameaça não provém da tecnologia em si, mas da natureza das relações sociais e econômicas que ela gera (SODRÉ, 2014). “A tecnologia, fulcro da experiência contemporânea, é ferramenta e discurso” (SODRÉ, 2014, p. 154).

É nesse sentido que esta pesquisa se inscreve na área de interface entre Comunicação e Educação: a partir de uma perspectiva educomunicativa, miramos as tecnologias e mídias para entender como as novas inteligibilidades estão sendo consideradas e construídas no âmbito escolar. Afinal, não se trata apenas da introdução ou não de dispositivos técnicos na escola, mas sobretudo de reconhecer as tecnologias como discursos. Como os estudantes estão sendo formados no contexto de uma cultura digital?

Buzato (2010) propõe quatro pressupostos acerca da cultura digital. Em resumo, 1. Ela é uma unidade aberta e em evolução, sendo dificilmente mapeada; 2. A palavra “digital” não deve restringir o conceito a operações e processos técnicos, mas a um repertório de ideias, práticas, atitudes e valores; 3. Tal repertório está em constante atualização a partir de performances que se dão na zona de contato entre a cultura de massa, a popular e a digital. Não há substituição, mas complementação e coexistência; 4. O digital permite e restringe a produção e reprodução de determinada ordem social.

“A chamada cultura digital não emerge apenas como mais um termo de designação, mas é reflexo de todo um percurso da sociedade contemporânea a partir do enraizamento das tecnologias digitais de informação e comunicação” (SAAD, 2020, p. 5). Tal enraizamento é percebido ao notarmos que com a internet liberada para uso comercial desde 1995, no Brasil, hoje todas as crianças e adolescentes brasileiros são nascidos em meio a presença das TDIC.

Em 2019, cerca de 24 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos eram usuárias de internet no país, o que equivale a 89% da população nessa faixa etária (CGI.br, 2020, p.23).

Tendo ou não acesso a computadores e conexões digitais em variadas formas, já estamos todos “incluídos” nas fronteiras entre digital e o popular, o de massa, o erudito, o impresso, e assim por diante. Agora trata-se de pensar na apropriação em relação ao problema das mediações, dos fluxos e das continuidades entre o online e o offline. (BUZATO, 2010, p. 85).

Desse modo, ao adotarmos a ideia de cultura digital, concordamos com argumentos de que precisamos fazer ponte entre as experiências cotidianas e o aprendizado escolar, construindo propostas pedagógicas a partir dessas tecnologias e dos conhecimentos e habilidades que crianças e jovens desenvolvem fora da escola (BUCKINGHAM, 2020).

O impacto social de uma nova mídia, como a internet, pode ser imediato, mas a avaliação das consequências “humanas” não acompanha essa velocidade tecnológica das transformações (SODRÉ, 2014). Se os primeiros defensores das tecnologias alegavam que elas democratizariam as salas de aula e levariam os alunos a uma nova era de aprendizagem criativa, hoje percebemos como elas ganharam força de vigilância (BUCKINGHAM, 2020), geram esvaziamentos da contemplação ou da pausa no contexto educacional em função de conexões cada vez mais velozes, além de substituírem o convívio intersubjetivo pela interatividade técnica (SODRÉ, 2014). Na era das redes sociais, indivíduos se encontram encapsulados em multidões que os espelham e reafirmam a todo tempo (BUCCI, 2019). Como não considerar essas novas formas de ser e estar no mundo dentro do contexto escolar?

Infelizmente, a tecnologia está cada vez mais sendo usada na educação como um meio de exercer poder político e econômico – de controlar professores e alunos, de coletar dados e de transformar a educação em uma forma de ganhar dinheiro. Todos nós precisamos resistir a isso (BUCKINGHAM, 2020, p. 135 e 136).

Concordando com Buckingham sobre a necessidade de nós, estudiosos e profissionais da Comunicação e Educação, resistirmos a esse viés de adesão tecnológica, entendemos a educomunicação como uma possível abordagem de aproximação crítica a esse campo, visto que “É no interior destas interfaces multimediasdas que as aproximações educacionais podem alargar o seu espectro reflexivo” (CITELLI, 2021, p. 19).

3.1 Infâncias permeadas pela cultura digital e as atribuições da escola¹¹

As inovações tecnológicas são, por um lado, almejadas pela sociedade que clama por melhorias e avanços e, por outro, temidas pelas mudanças que implicam no cotidiano das pessoas. Jerusalinsky (2017) caracteriza esse movimento como um misto entre fascínio e horror. Segundo ela, o horror acontece pelo grau de imprevisibilidade das transformações que decorrem dessas inovações, ou seja, não se sabe ao certo as mudanças que elas podem gerar nas ações mais cotidianas e nem mesmo nas políticas e econômicas.

Entre os dias 14 e 16 de abril de 2022, diferentes portais de notícias, como *UOL*, *Catraca Livre* e *Istoé Dinheiro* noticiam a preocupação de pais e professores com relação ao mais recente desafio lançado na rede social *TikTok*¹², o “desafio Euphoria”. Inspirado em uma série, de mesmo nome, transmitida pela *HBO*, ele consiste na inalação de pó de corretivo simulando o uso de drogas ilícitas. Até o momento de publicação das notícias, escolas de São Paulo, do Paraná e de Santa Catarina já haviam registrado alertas (UOL, 2022). Na mesma semana um menino estadunidense de 12 anos faleceu após engajar em outra tendência do *TikTok*, o “desafio do apagão”, que consistia em ficar o máximo de tempo possível sem respirar com uma corda ou cinto em volta do pescoço (ISTOÉ, 2022).

Ao mesmo tempo, um adolescente salvadorenho de 14 anos mantém há três anos uma conta no *Instagram*¹³ com mais de 500 mil seguidores na qual fala sobre livros, literatura e causas sociais¹⁴, bem como jovens indígenas usam as redes sociais *Instagram*, *Twitter*¹⁵ e *YouTube*¹⁶ para garantir uma comunicação representativa sobre suas próprias pautas, o coletivo *Mídia*

¹¹ Parte deste capítulo foi retomada do trabalho de conclusão de curso da autora: LUZ-CARVALHO, Tatiana Garcia. Título. 2019. 60 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. [Orientadora: Daniela Osvald].

¹² *TikTok* é uma rede social online de origem chinesa que está no mercado com esse nome e formato desde 2017. Ela permite a criação, edição e publicação de vídeos curtos — de 15 segundos a 3 minutos. Em 2019 a rede já ultrapassou 1,5 bilhões de downloads.

¹³ *Instagram* é uma rede social online estadunidense de compartilhamento de fotos e vídeos. Desde 2010 no mercado, em 2021 o Instagram é um produto do desenvolvedor *Meta*, assim como *Facebook* e *WhatsApp*.

¹⁴ A página chama-se “livrosdodrii” e é mantida por Adriel. Pode ser acessada por meio do endereço: <https://www.instagram.com/livrosdodrii>

¹⁵ *Twitter* é uma rede social online criada em 2006 que funciona como um microblog, sendo possível postar conteúdos curtos — até 140 caracteres — e compartilhar conteúdos de terceiros.

¹⁶ *YouTube* é uma plataforma estadunidense de compartilhamento de vídeos criada em 2005 e subsidiária do *Google* desde 2006.

Índia¹⁷ produz podcasts, vídeos e notícias visando romper com a comunicação hegemônica (MÍDIA ÍNDIA, 2022).

Tendências do *TikTok* como as citadas ilustram a nocividade da desinformação propagada pelas redes. Bem como, a conta sobre livros mantida por Adriel é exemplo da potência de troca proporcionada pelas mesmas redes sociais. Casos como esses, cada vez mais recorrentes, ilustram diversas problemáticas da relação das crianças e jovens com as TDIC e mídias. Problemáticas que revelam riscos e oportunidades apresentados por esses recursos e conteúdos. Riscos de saúde, de exposição, de perda de privacidade e até perda da vida. Oportunidades de aprendizagem, troca de conhecimentos, representatividade, relacionamentos.

As plataformas sociais e a internet abriram novos canais para diálogos e mobilizações, deram mais vigor ao debate público, escancararam limitações do Estado em se comunicar com a população, impuseram agendas de mais transparência etc., mas, ainda assim, assumem parte da responsabilidade pela desvalorização da verdade factual¹⁸ (BUCCI, 2019), entre outros problemas. O design das interfaces, por exemplo, é um fator ambiental que deve ser considerado nessa celeuma, visto que ao criticar indivíduos pela limitação de suas próprias atividades, como a crença numa informação não verificada ou o engajamento num desafio de rede social, estamos assumindo, implicitamente, que as interfaces das plataformas são bem arquitetadas e que os recursos necessários estão prontamente disponíveis (LIVINGSTONE, 2011). “Não se pode ignorar o fato de que todos esses novos sistemas são produzidos por megaempresas de tecnologia que monopolizam inúmeros setores da vida social contemporânea” (BEIGUELMAN, 2021, p. 133)

Vivemos num contexto de plataformas desenhadas para garantir a retenção de sujeitos-usuários pelo maior tempo possível. Exemplo são as séries da *Netflix*¹⁹ divulgadas por blocos propiciando uma lógica de emendar episódios. Ao final de um capítulo, outro já inicia em segundos. No site, a empresa afirma: “Se a série é boa, para que assistir aos pouquinhos?”

¹⁷ O site Mídia Índia reúne os conteúdos produzidos pelo coletivo e dá acesso às redes sociais do grupo: <https://midiaindia.org/>.

¹⁸ Verdade factual, de acordo com o autor, é a “[...] verdade de ‘facto’, ou, ainda, a verdade que se extrai da verificação honesta e do relato fidedigno dos fatos e dos acontecimentos” (BUCCI, 2019, p. 9).

¹⁹ A *Netflix* é um serviço de transmissão online que oferece séries, filmes e documentários disponíveis para aparelhos conectados à internet. Para ter acesso ao conteúdo, é necessário realizar uma assinatura mensal.

Confira os melhores títulos para maratona²⁰ agora mesmo²¹. O *YouTube* segue uma lógica parecida, recomendando um vídeo similar ao que se estava assistindo e iniciando-o automaticamente dentro de alguns segundos. O formato *reels* oferecido pelo *Instagram* convida frequentadores da rede a rolar a página por horas a fio, tendo acesso a vídeos curtos de amigos e desconhecidos. Exemplos como esses demonstram como a decisão de uma pessoa em se manter ou não conectada a uma plataforma sofre fortes influências da arquitetura do ambiente.

Os casos citados também evidenciam outro ponto relevante: a ação dos algoritmos. As recomendações, automáticas por padrão, de conteúdo do *Netflix*, do *YouTube* e do *Instagram* são reguladas algorítmicamente. Para quem os algoritmos estão trabalhando? Com quais intenções? O contexto que vivemos de regulação algorítmica influencia, inclusive, no regime democrático (MOROZOV, 2018). “A rede tecnológica por onde trafegam as informações, que deveria ser neutra, não o é. Vista dessa perspectiva, as redes mais segregam do que integram a sociedade” (BUCCI, 2019, p. 47).

Essas questões são profundas e merecem atenção, mas não iremos detalhá-las nesta pesquisa, visto ser nosso foco apenas iluminar o cenário que circunda crianças, TDIC e mídias, indicando a complexidade envolvida nas relações mediadas por algoritmos em função de *Big Techs* — grandes empresas associadas a plataformas de uso intensivo de dados (MOROZOV, 2018).

Segundo Rimoli (2015, p. 54) “A ‘culpa’ da mídia pela ‘comercialização da infância’ convive com a ‘culpa’ dos governos pela ineficiência na regulamentação de corporações comerciais”. Morozov (2018) acredita que as leis sozinhas não seriam o caminho para impedir a mercantilização das informações e a monetização do automonitoramento, pois os cidadãos tomam atitudes nesse sentido, também, por vontade própria também.

Desse modo, o ponto nevrálgico da questão parece não residir apenas nos usuários, ou somente nas redes, plataformas e mídias em si, ou ainda exclusivamente nos governos. Uma emaranhada teia de fatores influencia na maneira como crianças e jovens se apropriam dessas mídias,

²⁰ De acordo com o Dicionário Informal, “maratonar” significa: “Assistir a um seriado, ler um livro ou consumir qualquer produto de entretenimento de forma ininterrupta, frenética e incessante [...] consumindo inteiramente ou parcialmente em um curto período de tempo”. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/maratonar/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

²¹ Texto de divulgação do site da *Netflix*. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/browse/genre/1191605>. Acesso em: 21 abr. 2022.

moldando seus modos de ser e agir no mundo. Respeitados os limites socioeconômicos envolvidos, estamos falando de gerações cuja primeira infância já está envolta de dispositivos eletrônicos de informação e comunicação, logo, dotadas de habilidades e sensórios alinhados a certa circunstância tecnológica (CITELLI, 2019). No entanto, num contexto em que o sensacional predomina ao factual, bem como o sentimento prepondera ao argumento (BUCCI, 2019), faz-se importante lembrar que nem sempre tal aproximação com o digital significará atitude especulativa frente aos equipamentos, ou capacidade de distinguir e escolher informações (CITELLI, 2019), vide os exemplos citados no início desta seção.

Uma vez que a população infantil e adolescente nasceu no contexto da internet, ela poderia ser vista, em tese, como nativa digital — termo cunhado por Marc Prensky, em 2001, no sentido de atribuir talentos, capacidades e características inéditas às pessoas que nasceram nesse cenário, diferenciando-as das gerações anteriores, cujos indivíduos são chamados de imigrantes digitais. Não raro vemos as ideias iniciais de Prensky ecoando em meios acadêmicos e populares. No entanto, o próprio autor, em 2012, revisou seus enunciados e reflexões em torno deles, tendo identificado a dificuldade de atribuir ao corte etário/geracional critério para considerar os mais jovens como tendo maior capacidade de lidar com as tecnologias (CITELLI, 2019).

Entende-se que o maior contato com os dispositivos digitais possibilita o desenvolvimento de habilidades para manejá-los. Porém, dominar a arte de clicar em *links* não torna alguém expert em internet (LIVINGSTONE, 2011). A fluência digital está mais relacionada às experiências e aos aprendizados do que às habilidades inatas. Nesse sentido, sempre haverá diferenças entre usuários mais e menos experientes, tanto adultos, como crianças (BUCKINGHAM, 2007).

Quando questionadas sobre habilidades instrumentais, como baixar aplicativos, 94% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos alegaram-se aptas a realizar a tarefa (CGI.br, 2020, p. 24). No entanto, o percentual diminui quando são colocadas em questão habilidades informacionais e relacionadas a um uso crítico da internet. Por exemplo, apenas 67% dos usuários afirmaram saber verificar se uma informação encontrada na Internet é verdadeira (p. 26). Konopacki et al (2020) demarcam que embora os chamados “nativos digitais” tenham mais recursos para compreender as dinâmicas de funcionamento do ambiente digital em relação a outras gerações, eles também são afetados pelos processos de desinformação e os desafios que decorrem deles.

Novos tempos trazem novas demandas e pedem mudanças de estratégias. Hui (2020) considera a elaboração de “[...] uma estratégia geral para a reapropriação de tecnologias, em primeiro lugar, por meio da afirmação da multiplicidade irreduzível das técnicas” (p. 89). O autor defende uma nova imaginação tecnológica, bem como uma diferente agenda que permitam outras formas de “[...] vida social, política e estética e novas relações com não humanos, a Terra e o cosmos [...]” (p. 95). Nessa linha, também para Orozco Gómez (2011) é preciso priorizar o fortalecimento das culturas próprias das comunidades no contexto das tecnologias. Uma vez que, por exemplo, a velocidade das informações e das imagens às quais estamos expostos diariamente altera o modo como percebemos o mundo, afinal esse bombardeio sensorial afeta o nosso sistema perceptivo. Além disso, muda a maneira como as pessoas representam o que lhes acontece (JERUSALINSKY, 2017). Isso tem importante impacto na vida de crianças que estão esboçando a maneira como veem e registram o mundo.

Se falávamos há algumas linhas sobre a complexidade da teia de fatores que influencia a maneira como crianças e jovens se apropriam das TDIC e mídias, colocando luz sobre a responsabilidade de governos, empresas e plataformas, convidamos ao debate, agora, outra instituição que carrega importante compromisso neste âmbito: a escola.

A partir dos preceitos teóricos da interface Comunicação e Educação, observamos a escola entendendo-a como aquela que conjuga com as demais agências de socialização: mídia e família, não se submetendo ou subordinando a elas, mas compondo uma parceria de responsabilidades (BACCEGA, 2008). Nesse sentido, para Citelli (1999) ela tem um papel único e diferenciado, pois

“[...] reuniria elementos seja para promover sistematizações vivenciadas nos jogos interlocutivos seja para exercitar de modo consequente modalidades discursivas críticas, não ajustadas às estratégias imediatistas e diluídas que costumam fazer companhia aos *media*” (p. 99).

As práticas sociais e culturais que são referências fundamentais para a educação escolar estão sofrendo mudanças. Como educar no marco de uma cultura digital? (COLL e ILLERA, 2010). A “cultura operacional” não deveria estar distante das escolas, já que também pertence a elas o desafio de incorporar as dimensões histórica, social, política e ideológica que acompanham as tecnologias (CITELLI, 2019).

Nesse sentido, Buckingham (2007) lembra que em vez de buscarmos proteger as crianças do mercado midiático, precisamos encontrar modos de prepará-las para lidar com ele. Segundo o

autor, é necessário explorar as potencialidades das mídias para habilitar as crianças a “intervir nas decisões políticas que governam suas vidas de criança” (p. 245). Aqui mora a diferença entre ensinar o “manuseio de ferramentas” e abrir o debate qualificado sobre o lugar do digital e das mídias na vida societária (CITELLI, 2019).

A experiência é uma das formas de aprender sobre as mídias, mas, para além desta, as crianças deveriam entender como tais mídias funcionam como formas de linguagem ou produtoras de sentido, não apenas de modo técnico (BUCKINGHAM, 2020). As dimensões políticas, sociais e econômicas das mídias precisam ser compreendidas pelas crianças de modo que possam promover julgamentos mais sistemáticos sobre os recursos que usam e os conteúdos que consomem (BUCKINGHAM, 2020).

“Essas são coisas que elas [as crianças] deveriam aprender na escola” (BUCKINGHAM, 2020, p. 129). No entanto, embora a escola precise conhecer situações significativas do seu contexto para problematizá-las e ampliar a compreensão sobre elas (GADOTTI, 2000), a maior parte do ensino e aprendizado que se dá nessas instituições seculares mantém-se quase intocado a despeito da influência das tecnologias (BUCKINGHAM, 2010).

Prazeres (2013), após ter analisado 27 artigos de revistas nacionais, verificou que embora algumas investigações pareçam tecer críticas ao modo de incorporar as tecnologias, é consenso que elas devem ser apropriadas pela escola. Ou seja, pesquisadores das áreas de Comunicação e de Educação, veem a importância de as TDIC serem integradas ao ambiente escolar, divergindo, é claro, no modo como acreditam que isso possa ocorrer.

De acordo com Cool e Illera (2010) não adianta introduzir conteúdos, competências e habilidades no currículo escolar, é preciso revisar e ampliar o conjunto do documento, uma vez que, assim como a alfabetização letrada, a alfabetização digital²² atravessa transversalmente quase todas as áreas, além de delimitar um âmbito curricular de aprendizagens específicas vinculado à fluência no uso de TDIC e compreensão, produção e difusão de documentos multimídia e hipermídia (COLL e ILLERA, 2010).

²² Há um debate no campo acerca do uso dessas perspectivas — alfabetização midiática, letramento midiático e informacional, educação midiática e outras —, porém neste trabalho não trataremos deste ponto, visto que, para nosso objeto, podemos considerar todos esses esforços vinculados a uma perspectiva crítica de estudo das mídias.

As TDIC representam via cada vez mais relevante para educação, saúde, engajamento cívico, participação no governo, aconselhamento terapêutico, relações familiares estendidas etc. e é nesse sentido que devemos garantir que a literacia seja suficiente (LIVINGSTONE, 2011). “Tratam-se, na verdade, de demandas por projetos de formação para e pelos meios digitais, e que visem ao ‘empoderamento’ de usuários-sujeitos para uma atuação crítica e transformadora de sua realidade e da realidade de seus pares [...]” (VIANA & MELLO, 2019, p. 6).

Tais questões trazem um desafio novo à escola concernente à alfabetização/letramento/educação midiática. Assunto, ademais, proposto, hoje, por instituições diversas incluindo as de educação formal e da sociedade civil, como Unesco, Instituto Palavra Aberta, ABPEducom etc.

O espaço estratégico ocupado por essa agência educadora só é possível a partir de um projeto bem delineado e da atuação diária de profissionais, pois como nos lembra Lück (2009) “Educação é um processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas” (p. 82). Nesse sentido, mostra-se importante lançar mirada para as ações promovidas, as atitudes assumidas, os recursos empregados e as estratégias adotadas pelas pessoas que trabalham na educação, visando “[...] entender o papel da escola e dos docentes como ativadores de discursos e facilitadores do diálogo social, dimensão, reiteramos, comunicativa em seu sentido mais abrangente [...]” (CITELLI, 2019, p. 322). Desse modo, o próximo capítulo é dedicado a considerar a atuação da direção e coordenação pedagógica na escola, a gestão escolar, visando a entender as expectativas que se tem sobre essas funções.

4. Gestão escolar: o papel de diretor e coordenador na incorporação das TDIC e mídias no Projeto Político Pedagógico

Uma escola é formada por diversos sujeitos, cujos papéis são fundamentais para o funcionamento da instituição. Nesse contexto, a gestão escolar é uma das categorias que merece nota. Para que se tenha dimensão do número de profissionais a que nos referimos, em termos de direção escolar — visto que só foi possível encontrar dados sobre esse cargo, não estando disponíveis informações sobre o número de coordenadores —, de acordo com os microdados do Censo Escolar captados pelo MEC/Inep/DEED em 2019 e tratados pela ONG Todos Pela Educação²³, o município de São Paulo conta com 1.503 diretores distribuídos pelas 1.498 EMEFs, nas quais estão matriculados 1.011.547 estudantes.

Então, no intento de compreender o papel esperado de gestores no tratamento das TDIC e mídias dentro das escolas, discutiremos o decreto do município de São Paulo nº 54.453 de outubro de 2013 que “Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino”. A análise da prescrição está alicerçada em Paro (2016) e Lück (2009), referências no estudo sobre gestão escolar. Além deles, seis artigos que abordam o cruzamento entre gestão escolar e TDIC são combinados para leitura do decreto.

Chegou-se nesses trabalhos por meio de levantamento informal realizado no Portal de Periódicos CAPES/MEC, SciELO, Biblioteca Digital de Trabalhos Acadêmicos da USP e Google Acadêmico, em fevereiro de 2021. A busca foi realizada procurando em títulos e resumos a combinação das palavras-chave “gestão escolar” OU “gestor escolar” E “tecnologias digitais de informação e comunicação” OU “tecnologias de informação e comunicação”. Realizamos a leitura dos resumos dos artigos encontrados e filtramos pela pertinência. Os trabalhos selecionados compõem as reflexões deste subitem. São eles:

²³ Disponível em:

<https://paineledujamunicipios.todospelaeducacao.org.br/buscar/3550308#resultadosEducacionais>. Acesso em: 14 mai. 2022.

Tabela 1 - artigos estudados

Título	Autores	Local da publicação
“A gestão educacional e a efetivação de políticas públicas para utilização das TIC na educação”	Angela Maria Gonçalves de Oliveira e Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima	Revista Exitus
“As tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica e gestão escolar”	Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji e Adriana Aparecida de Lima Terçariol	Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología
“As TIC podem auxiliar na gestão da escola”	Ana Maria Hessel	Este texto faz parte da Biblioteca do curso Gestão Escolar e Tecnologias da PUC-SP.
“O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem”	Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Lígia Cristina Bada Rubim	Este texto faz parte da Biblioteca do curso Gestão Escolar e Tecnologias da PUC-SP.
“Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal”	João Piedade e Neuza Pedro	Revista Portuguesa de Educação
“Gestão escolar e as TIC: uma díade transformadora”	Valmira Maria de Amariz Coelho de Cruz, Frederico Fonseca Silva e Michele Simonian	Revista de Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental

Fonte: a autora, 2021.

Tais artigos, publicados em periódicos nacionais e estrangeiros, permitem a localização da análise em território já estudado e ajudam-nos avançar na busca de pistas sobre essa relação TDIC-gestores analisando o documento da prefeitura municipal de São Paulo.

De acordo com o decreto, a equipe gestora das EMEFs na cidade de São Paulo é composta pelo diretor de escola, assistente de diretor e coordenador pedagógico, sendo a equipe “[...] responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional” (São Paulo, 2013).

Segundo Lück (2009), a equipe de gestão é encarregada da organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, sendo o diretor a pessoa com maiores responsabilidades.

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu próprio projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios de democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...], de participação e compartilhamento [...] e auto-controle [...] (LÜCK, 2009, p. 24).

Para a autora as estratégias de intervenção da gestão devem ser organizadoras e mobilizadoras, de modo que possam ser orientadas para auxiliar que os processos de formação e aprendizagem dos alunos sejam cada vez mais potentes (LÜCK, 2009).

Hessel (2004) defende o caráter potencialmente transformador de um cargo de gestão escolar, discorrendo, nesse sentido, sobre as características que se espera de uma boa liderança. Segundo ela, de acordo com os princípios democráticos promulgados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o gestor deve compartilhar responsabilidades, adotando prática mais participativa. Nessa linha, Hessel (2004) apresenta as TIC como instrumentos para a integração dos esforços e das ações da escola. “[...] a tecnologia não está simplesmente dando suporte às tarefas manuais, mas está criando oportunidades e situações totalmente novas. Além de eletrônica, a revolução é da comunicação” (p. 5).

Assim, entende-se o lugar estratégico ocupado por diretores e coordenadores pedagógicos na implementação do projeto da escola. Nesta pesquisa, a lente que ajusta o olhar para o trabalho de gestão escolar é a da interface Comunicação e Educação, ou seja, observaremos as atribuições desses sujeitos buscando entender quais os limites e as fronteiras de decisão de gestores como ativadores de discursos e facilitadores do diálogo social com relação ao trabalho pedagógico com as TDIC e mídias.

4.1 Gestores de São Paulo no contexto dos documentos oficiais

A LDB define que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um norte para as propostas pedagógicas e os currículos dos sistemas e redes de ensino no Brasil. Como consta no site do governo²⁴, ela “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Este documento, que é orientado pelos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), define quais são os conhecimentos, as competências e as habilidades a serem trabalhadas com os estudantes ao longo dessa trajetória escolar. O texto final da BNCC foi publicado em 2017. Antes deste, houve versões preliminares que passaram por avaliação de educadores, pesquisadores e entidades.

Soares (2016a, 2016b, 2018) analisou as três edições da BNCC, à luz dos preceitos teóricos da educação, para entender qual tratamento é dado à interface Comunicação e Educação no documento nacional.

O pesquisador identifica que o tema da educação midiática ganha destaque na versão definitiva do documento, visto que seis das dez competências gerais exprimem algum vínculo metodológico ou teórico com essa área. Segundo Soares (2018) são elas as competências 3, 4, 5, 7, 9 e 10, apresentadas nas páginas 7 e 8 da BNCC.

No caso, são contemplados elementos que se relacionam à expressão cultural, ao uso das diferentes linguagens, à criação e à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, sempre com a expressa recomendação de que isso se faça de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (SOARES, 2018. p. 12).

Apesar da declarada importância dada ao desenvolvimento de competências voltadas à educação midiática, Soares (2018) afirma não ser possível garantir que as palavras deixarão de ser frases soltas em um discurso protocolar. Ele coloca nas mãos dos atores escolares a decisão sobre a perspectiva a ser adotada para tratar da temática: “se sob uma perspectiva iluminista-bancária ou se no contexto de um procedimento construtivista-dialógico” (p. 13).

[...] resta, pois, saber em que condições, de que maneira e em que espaços curriculares os aprendizados sobre as diferentes linguagens, incluindo as midiáticas e digitais, serão assegurados no momento de explicitar tais normas em projetos curriculares específicos (SOARES, 2018, p. 18).

²⁴ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

Por esta via, além de evocar o trabalho de educadores e mídia-educadores, Soares deixa algumas interrogações as quais estão alinhadas ao problema da presente dissertação: ele indaga quais serão os referenciais teóricos e as condições didáticas adotadas pelos gestores para implementar o desenvolvimento das competências gerais relacionadas à interface Comunicação e Educação.

A partir das diretrizes apresentadas pela BNCC, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo publicou em 2017 um currículo próprio voltado ao Ensino Fundamental²⁵. O documento propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento às escolas municipais, de acordo com as particularidades do município. Além de contemplar as áreas tradicionais como Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Geografia etc., o currículo conta com uma parte dedicada ao que chamam de “Tecnologias para a Aprendizagem”. Em matéria publicada no site da SME, o destaque principal é essa área de tecnologias, que desponta como uma inovação no país, uma vez que a Prefeitura de São Paulo “[...] será ainda a primeira rede municipal a contar com aulas de programação e letramento digital no currículo desde o 1º ano”²⁶.

De acordo com o documento, na cidade de São Paulo, no final do século XX e início do XXI, as escolas contavam com laboratórios de informática estanques que ou encontravam-se fechados, ou recebiam visitas periódicas dos alunos para aprendizado de técnicas de manejo da máquina e softwares de escritório. Hoje, muitas escolas contam com profissionais atuantes dentro da área de Tecnologias para a Aprendizagem, Informática Educativa ou Educação Digital que têm visões e objetivos mais amplos para o uso das TDIC, não apenas a fluência técnica. É o que aparece formulado em documento oficial do município: “Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível” (São Paulo, 2019, p. 45).

O Currículo da Cidade de São Paulo, conta, além do embasamento teórico, com tabelas por série, compostas por três eixos: programação, TIC e letramento digital. Dentro desses eixos, são destacados objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Além

²⁵ O currículo foi revisado em 2019 e conta com uma versão para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

²⁶ Rede municipal de São Paulo volta às aulas nesta segunda-feira com novo currículo. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/rede-municipal-de-sao-paulo-volta-as-aulas-nesta-segunda-feira-com-novo-curriculo#:~:text=S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%A9%20a%20primeira.como%20a%20disciplina%20de%20Ingl%C3%AAs>. Acesso em: 02 mar. 2021.

disso, são identificados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável²⁷ (ODS) relacionados àquela expectativa de aprendizagem.

Na parte dois do currículo, onde são apresentadas as concepções que o regem, afirma-se que “[...] tecnologias são produções humanas e, como tais, são partes de suas culturas” (SÃO PAULO, 2019, p. 65). Desde 1988, a prefeitura paulistana adota o termo Informática Educativa para falar sobre a área de estudo de tecnologias, mas é em 1993 que ela deixa de ter uma visão apenas tecnicista e passa a ser enxergada como “[...] um objeto de ampliação de visão de mundo dos estudantes” (SÃO PAULO, 2019, p. 65).

Nessa perspectiva, intentamos que os estudantes não apenas saibam utilizar as tecnologias, mas que entendam como podem utilizá-las para interagir, conectar-se com o outro, participar e formar redes, colaborar, agir, responsabilizar-se, construir e ressignificar conhecimentos a partir delas, na perspectiva de sujeito integral em todas as suas dimensões, que conhece, investiga e expressa o mundo (SÃO PAULO, 2019, p. 68).

De acordo com Gavassa e Tadeu (2018), o Currículo da Cidade tem como premissa planejar e trabalhar de maneira colaborativa de modo que o documento seja resultado da confluência de vários campos do saber. Desse modo, segundo elas, pode-se contribuir para que “[...] os estudantes construam uma visão macro da realidade e percebam os benefícios que podem obter se utilizarem saberes interdisciplinares para entender e participar no mundo”. (p. 72).

Na seção de concepção de currículo apresentada pela SME, é dito que os professores são os protagonistas deste documento, os principais sujeitos na implementação do programa, visto a natureza do fazer docente. Mais especificamente os POEDs, já que o componente curricular de Tecnologias para a Aprendizagem foi elaborado para implementação nas aulas e ações que acontecem no laboratório de educação digital das escolas municipais, bem como em diferentes áreas de conhecimento.

Dos gestores espera-se comprometimento e articulação:

Nesse processo o envolvimento da equipe gestora da escola (coordenadores pedagógicos e diretores) é muito importante, no sentido de articular professores da mesma área, de diversas áreas; do mesmo ciclo e dos diferentes ciclos nas discussões curriculares e na organização dos planejamentos com vistas a atender melhor os estudantes daquela comunidade escolar (São Paulo, 2019, p. 19).

²⁷ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são uma agenda de 17 itens composta pela Organização das Nações Unidas (ONU). Eles devem ser implementados por todos os países até 2030. Para saber mais, acesse: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-dedesenvolvimento-sustentavel-da-onu/>. Acesso em: 02 mar. 2021.

À frente, quando é abordado o currículo na prática, o documento propõe novamente um trabalho conjunto da equipe gestora e dos docentes para a *gestão curricular*, ou seja, juntos eles devem planejar, interpretar e desenvolver a proposta de currículo (São Paulo, 2019).

Além disso, em 2019 foi publicado um caderno de Orientações Didáticas voltado à coordenação pedagógica visando a implementação do Currículo da Cidade. No texto de apresentação do documento, assinado pela Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM), da Coordenadoria Pedagógica (COPEP) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, é dito:

O Coordenador Pedagógico tem a possibilidade de desenvolver percursos de formação continuada que apoiem os professores nesse processo de implementação curricular. Para isso, é necessário que - além de conhecer o Currículo da Cidade - também se aproprie do papel de formador e articulador dos processos educativos que acontecem na escola. (SÃO PAULO, 2019, p. 7).

Almeida e Rubim (2004) apresentam algumas experiências da primeira década do século XXI que demonstram transformações no espaço escolar a partir do envolvimento de gestores na incorporação das TIC. As pesquisadoras defendem um processo de mudança que acontece na “[...] tensão entre a estabilidade do sistema educacional com as transformações da sociedade e dos indivíduos [...]” (p. 3 e 4), visto que a inserção das TIC nas escolas pode gerar conflitos.

Portanto, a equipe gestora nesse contexto, assumindo um papel de mediadora e problematizadora diante do uso das TIC na escola, terá condições de alcançar maior êxito no processo de apropriação desses recursos, por parte dos docentes, alunos e comunidade escolar (IKESHOJI e TERÇARIOL, 2015, p. 58).

Nas próximas seções deste subitem, vamos analisar o papel de diretores e coordenadores pedagógicos a partir do decreto municipal da cidade de São Paulo que legisla sobre esses profissionais. Destacaremos incisos que se relacionam ao objeto da pesquisa buscando entender o lugar social desses sujeitos na escola.

4.2 Direção da escola

Para tratar do escopo do trabalho do diretor de escola são destinados três capítulos do decreto municipal nº 54.453, cada qual se referindo à: função, competências e atribuições. A função está descrita em um parágrafo único, enquanto as competências e atribuições são detalhadas em incisos.

Art. 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta

educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (São Paulo, 2013).

Paro (2016) parte da premissa de que as escolas mantêm há mais de vinte anos uma razão mercantil e um amadorismo pedagógico que rege a lógica dos processos. Segundo ele, a direção das instituições públicas é forjada em uma contradição, por um lado é a autoridade máxima que goza de todo o poder dentro da escola, por outro não tem autonomia para tomar decisões, sendo um mero preposto do Estado, via Secretaria da Educação. Enquanto supostamente as escolas são um sistema hierárquico, cujo poder está concentrado nas mãos da direção, na verdade, este é detido pelo Estado e a gestão se encontra sem recursos para gerir a unidade educativa (UE) (PARO, 2016). Mas, ao Estado, segundo o autor, é interessante que a comunidade escolar veja na pessoa do diretor uma figura de poder de caráter autoritário. Nesse sentido, o autor argumenta sobre a importância da distribuição de poder no interior do estabelecimento de ensino, inclusive com o conselho escolar, do qual participam familiares dos alunos.

Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica” (PARO, 2016, p. 16).

Segatto et al (2020) também destacam que no Brasil os diretores têm menor autonomia, eles “Dedicam ainda uma grande parte do tempo de trabalho às atividades administrativas e financeiras, colocando as pedagógicas em segundo plano e delegando-as aos coordenadores pedagógicos” (p. 166).

As dezessete competências do diretor expostas no decreto municipal circulam em torno do cumprimento de disposições legais e diretrizes educacionais; da aplicação de medidas disciplinares para alunos e funcionários; da coordenação do uso do espaço físico; da gestão de documentos, no sentido da prestação de contas e das certificações; do cuidado com a permanência estudantil e a contratação e gestão dos funcionários da escola. Para Lück (2009)

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos (p. 18).

Neste caminho, ela argumenta que à direção escolar compete a construção de um repertório conceitual próprio da UE, o qual traduz políticas educacionais, desafios e demandas impostas pela sociedade globalizada.

Entre as competências preconizadas pelo decreto, interessa-nos destacar a seguinte: “II – submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas”. Aos poucos, as TDIC vêm ganhando espaço nos documentos escolares, a exemplo do componente curricular de *tecnologias para a aprendizagem* que compõem o Currículo da Cidade de São Paulo há poucos anos, desde 2017. Desta maneira, elas poderiam ser lidas como “propostas curriculares diferenciadas” as quais, de acordo com o decreto, dependem dos diretores escolares para serem levadas a instâncias superiores. Este inciso demonstra que para as práticas pedagógicas e conteúdos serem garantidos e formalizados pelo currículo, diretores devem estar envolvidos, não cabendo apenas aos docentes, por exemplo.

As dezessete atribuições descrevem que cabe ao diretor de escola uma série de atividades relacionadas ao patrimônio, às pessoas e às incumbências administrativas. Aqui, vamos colocar luz sobre aquelas relacionadas aos compromissos curriculares:

I – coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/CIEJA, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

IV – favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico (São Paulo, 2013).

De acordo com os incisos I e IV, que descrevem as atribuições, a direção é tida como uma importante garantidora do PPP da escola, aquela que coordena a elaboração do documento, acompanha e avalia sua implementação, favorece e viabiliza projetos salvaguardando sua relação com o PPP. Uma das competências requeridas do trabalho da direção, segundo Lück (2009) é de estabelecer alinhamentos entre o este projeto e a sua incorporação nas ações educacionais.

Os incisos V e IX revelam o papel inovador esperado dos diretores: aqueles que buscam alternativas e soluções e que introduzem “inovações tecnológicas” em processos administrativos e pedagógicos:

V – possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;

IX – buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional (São Paulo, 2013).

Novamente as TDIC aparecem como “algo novo”, “diferenciado” e sob responsabilidade de gestores.

A atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, a dinâmica de sua realização, a sua integração em um currículo coeso são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica observadas pelo diretor escolar (LÜCK, 2009, p. 94).

Segundo a autora, na realização do trabalho de gestão pedagógica, a direção deve promover atualizações constantes “[...] dos métodos e processos de orientação da aprendizagem dos alunos, mediante adoção de tecnologias da informação e sua utilização regular nas aulas” (p. 102)

Piedade e Pedro (2014) assumiram a pertinência de estudar as crenças e percepções envolvidas nas práticas de diretores escolares para a utilização das TD (Tecnologias Digitais - termo utilizado em Portugal), entendendo-os como “[...] promotores do processo de integração das tecnologias nas práticas profissionais dos professores das suas escolas [...]” (p. 110). O trabalho dos pesquisadores portugueses teve os líderes escolares como foco, pois os veem como atores frequentemente negligenciados e pouco envolvidos no encadeamento de integração efetiva das tecnologias na escola. A partir da resposta de 133 diretores escolares, Piedade e Pedro (2014) identificaram uma correlação estatística entre o grau de proficiência e o índice de utilização das TD. Eles levantaram também os fatores que, na opinião dos entrevistados, têm maior impacto na integração das tecnologias nos contextos escolares: “a existência de professores inovadores; a valorização do trabalho dos professores; e a disponibilização de mais softwares e aplicações de cariz educativo” (p. 127). Segundo os pesquisadores:

“Desta forma, pode-se inferir que os diretores escolares consideram que são efetivamente as práticas docentes a exercer maior preponderância nos processos de integração das tecnologias nas suas escolas, ainda que ao mesmo tempo sinalizem outras necessidades existentes nas mesmas, nomeadamente a dificuldade em encontrar e mobilizar meios de valorização do trabalho dos professores e a falta de software e de aplicações específicas para as diferentes áreas disciplinares” (PIEIDADE & PEDRO, 2014, p. 127).

Ikeshoji e Terçariol (2015) também alertam sobre a precária formação dos gestores escolares para a atuação com as tecnologias, bem como o escasso envolvimento deste educador na integração das TDIC na escola.

Lück (2009) afirma que “A ação do diretor será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola” (p. 15). Paro (2017), por sua vez, traz a ideia de que não é simples para a direção focar nessas questões curriculares. Segundo o autor, são excessivas as exigências dos órgãos

superiores do sistema de ensino por informações e prestação de contas, e tal prática toma o tempo da direção de cuidar de problemas da escola. Desse modo, as práticas políticas estariam somadas às práticas administrativas como mediadoras para alcançar o objetivo educativo.

Cruz, Silva e Simonian (2013) realizaram pesquisa com 15 professores e 120 discentes de uma Unidade Estadual de Ensino de Referência, no município de Camaragibe, em Pernambuco, visando entender o uso das tecnologias educacionais²⁸ pela gestão pedagógica. Os pesquisadores concluíram que

“A díade gestor escolar e TIC otimiza e transforma os processos administrativos e pedagógicos, modificando a tradicional prática de ensino em um dinâmico processo que estimula o educando e o professor à pesquisa, à análise e à apreensão de conhecimentos, o que antes não lhes era ofertado” (CRUZ, SILVA & SIMONIAN, 2013, p. 45).

Com relação ao assistente de direção, segundo o decreto, a ele cabe atuar conjuntamente com o diretor e substituí-lo em caso de necessidade.

Direção e coordenação compõem conjuntamente a equipe gestora das UEs. Na próxima seção observaremos as atribuições de coordenadores descritas no decreto municipal buscando entender seu raio de atuação quanto às TDIC e mídias.

4.3 Coordenação pedagógica da escola

Paro (2016) caracteriza a direção escolar como uma atividade-meio, aquela que viabiliza a realização direta do processo pedagógico, que se dá, principalmente, em sala de aula. Já a coordenação pode ser vista como uma atividade-fim, na medida em que lida diretamente com questões pedagógicas.

No decreto municipal, para o coordenador pedagógico não se fala em competências, há apenas a descrição da função e o detalhamento em dezenove incisos das atribuições:

Art. 10. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor (São Paulo, 2013).

²⁸ Vale notar que os autores entendem a tecnologia educacional como aquela que “abrange a área do conhecimento na qual a tecnologia se submete aos objetivos educacionais” (CRUZ et al, 2013, p. 39).

Das diversas interfaces em que estes profissionais devem atuar, destacaremos as atribuições do âmbito curricular e as relacionadas às TDIC. Assim como a direção, a coordenação é peça chave para o PPP. Ambos cuidam da elaboração do documento, mas enquanto a direção *acompanha* a execução e a avaliação, à coordenação é destinada a função de *ordenar* esses dois processos:

I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município (São Paulo, 2013).

Além disso, o decreto determina que tais profissionais elaborem, implementem e integrem os planos de trabalho dos professores, em sintonia ao PPP:

III – coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação (São Paulo, 2013).

Ou seja, coordenadores têm uma relação ainda mais íntima com o currículo, sendo responsáveis, inclusive, por organizar e executar processos avaliativos sobre a atividade pedagógica, como consta nos incisos V, IX e X:

V – promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;

IX – participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X - acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico (São Paulo, 2013).

Ainda no que tange ao compromisso curricular, os coordenadores são responsáveis pela implementação de programas da Secretaria Municipal de Educação, como o Currículo da Cidade de São Paulo.

XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação (São Paulo, 2013).

Aparece, então, como tarefa da coordenação, a formação dos professores a partir dos programas e projetos da SME. A pesquisa da TIC Educação (CGI.BR, 2020) localizou que está no radar de 96% dos profissionais responsáveis pelas escolas a necessidade de ofertar programas de desenvolvimento profissional para os educadores como uma das prioridades para a melhoria

geral do funcionamento da escola. No entanto, no Brasil, a formação de professores ainda se apresenta com o um gargalo, visto que, em 2019, apenas 33% dos docentes haviam realizado um curso de formação continuada sobre o uso de tecnologias em atividades pedagógicas, sendo que 59% dos professores de escolas públicas afirmam sentirem falta de um curso específico sobre o tema (CGI.BR, 2020).

Em pesquisa empreendida pelo grupo coordenado por Citelli no final da década de 2000 já era revelado que os professores não tinham sido formados para trabalhar com a interface comunicação/educação (CITELLI, 2011). Quando essa mesma questão é refeita pelo grupo, entre 2017 e 2020, a 509 professores da educação básica de 23 dos 27 estados da unidade federativa, evidencia-se que embora a maior parte dos docentes, 94%, vejam a relação entre escola e meios de comunicação como complementar, apenas 28% cursaram alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação durante a formação docente (cursos de graduação/licenciatura). Um número considerável de respondentes, 65%, nunca realizou nenhum curso de formação continuada para o trabalho com os meios de comunicação em sala de aula (CITELLI, 2020). Nesse sentido,

É evidente considerar que não são as tecnologias em si que aumentam a lacuna digital, mas sim que muitas vezes os próprios professores carecem das competências necessárias para desenvolver dinâmicas de trabalho que favoreçam a sua utilização [...] (BONILLA-DEL-RIO et. al, 2017, p. 81, tradução nossa).

Ikeshoji e Terçariol (2015) realizaram uma revisão bibliográfica dos artigos publicados na base de dados SciELO entre 2004 e 2014 sobre TIC na escola, com foco na gestão escolar. A partir dos 10 artigos selecionados para leitura completa e análise, as pesquisadoras perceberam que embora as TIC sejam vistas como importantes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, ainda é preciso investir em programas de formação conectados ao cotidiano escolar, visto que são mal compreendidas e empregadas. “Por isso é importante vislumbrar a tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem como uma ferramenta de auxílio da mediação, no que tange a educação” (p. 57).

Por fim, cabe destacar o inciso XIII que demonstra o papel da coordenação na promoção do acesso da equipe docente aos recursos necessários, entre eles os tecnológicos.

XIII – promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso (São Paulo, 2013).

Nesse sentido, uma das competências de gestão pedagógica e do cotidiano escolar esperadas dos gestores, segundo Luck (2009), é a promoção e organização do uso das TIC no favorecimento dos processos de ensino e aprendizagem significativa dos alunos.

A partir da observação de elementos da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo, bem como da análise do decreto municipal nº 54.453 de 2013, pudemos perceber que direção e coordenação estão implicadas nas decisões e articulações sobre as TDIC nas escolas, tanto administrativa, como pedagogicamente. No próximo capítulo, refletiremos sobre possíveis posicionamentos que esses gestores podem assumir ao tratar do assunto.

5. Abordagens aplicáveis ao uso e estudo das TDIC e mídias em escolas

Ao partirmos da ideia de que existem diversas perspectivas que podem ser adotados para justificar a adesão ou o afastamento das tecnologias e mídias na educação, nosso objetivo é investigar quais abordagens têm sido utilizadas por gestores escolares para uso e reflexão sobre esses objetos nas EMEFs Edgard Carone e Remo Rinaldi Naddeo.

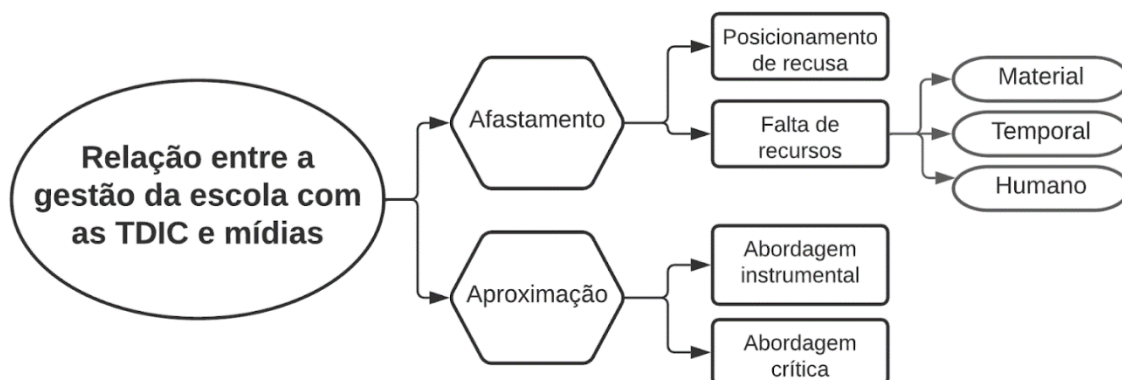
Por isso, neste capítulo descreveremos as categorias construídas para interpretação dos resultados obtidos na pesquisa empírica, buscando justificar cada campo da matriz de análise.

O objetivo de criar as categorias que serão descritas a seguir não opera pela redução ou disjunção (MORIN, 2005). A redução buscaria “[...] desvelar a simplicidade escondida por trás da aparente multiplicidade e da aparente desordem dos fenômenos” (p. 59), enquanto a disjunção separaria tais fenômenos em caixas herméticas. Pelo contrário, entendemos o risco de artificialidade assumido ao separar a questão em setores, mas buscaremos definir as categorias de análise de modo a tornar mais didática a compreensão do problema considerando a complexidade subjacente ao fenômeno.

A matriz foi elaborada a partir da pesquisa bibliográfica, da experiência profissional da pesquisadora e de estudos feitos anteriormente (LUZ-CARVALHO, 2019; PRAZERES, LUZ-CARVALHO & GIL, 2020).

Já que a informação se transforma em dado de pesquisa “[...] na medida em que a significação das práticas sociais é apreendida como significação pertinente a uma problemática científica (LOPES, 2014, p. 129), a matriz visa ajudar-nos a categorizar as respostas dos gestores às entrevistas e o conteúdo dos PPPs dentro de dois posicionamentos: de *afastamento* ou de *aproximação*. Dentro de cada um deles, destacamos motivações e/ou abordagens, como representado na imagem a seguir:

Figura 1: Mapa mental com representação de posicionamentos da gestão



Fonte: a autora, 2022.

5.1 TDIC e mídias na escola: afastamento

O afastamento dos gestores com relação às TDICs e mídias na escola pode se dar por uma série de motivos e concepções pedagógicas. Escolhemos destacar neste trabalho dois deles, que, pelos estudos, nos pareceram os mais recorrentes: *recusa* e *falta de recursos*.

5.1.1 Posicionamento de recusa

Para construir esta categoria, recorremos a um texto de Guillermo Orozco Gómez de 1997, em que o pesquisador aborda os desafios e estereótipos na relação entre professores e meios de comunicação. É importante notar como um texto da área de Comunicação de 1997 pode ser atual em alguns aspectos, como o debate sobre o papel da mídia; e obsoleto em outros, como o tipo de mídia abordado, dado o caráter passageiro de dispositivos técnicos, problemas em tela e estratégias discursivas. Na época, os fenômenos emergentes eram os meios de comunicação de massa (MCM). Muito embora eles não figurem dessa forma hoje, a discussão proposta pelo pesquisador continua atual para pensarmos a relação da instituição escolar com as mídias e tecnologias digitais.

Orozco Gómez (1997) afirma que a televisão é tida pelos colégios e famílias como uma escola paralela sem licença para ensinar “[...] que ameaça as funções e objetivos de outros agentes e instituições já legitimados” (p. 58). Em pesquisa realizada no México, na época, as crianças já passavam mais tempo em frente à televisão do que ao quadro negro, bem como pareciam aprender mais com os MCM do que com a escola. Atualmente, esse dado se repete com outros

matizes. A televisão continua presente em 97% dos domicílios em que residem crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, mas dividindo espaço e atenção com outros aparelhos eletrônicos, como celulares (98%), notebooks (24%), computador de mesa (19%), entre outros (CGI.BR, 2020). O que eles mais fazem nesses dispositivos é trocar mensagens instantâneas (93%), conversar por chamadas de vídeo ou voz (80%) e utilizar as redes sociais (72%) (CGI.BR, 2020).

A despeito do crivo de educadores, as mídias oferecem conhecimento às vidas cotidianas de crianças e jovens, que permitem a elas se moverem no mundo (Orozco-Gómez, 1997). Elas devem ser vistas como agentes de socialização, já que possuem um papel educativo na contemporaneidade (SETTON, 2010). “[...] não é apenas um ou outro fator isolado (família, traços de personalidade, escola, amigos, meios de comunicação etc.), mas o conjunto deles que contribui nesse processo de construção de valores morais [do sujeito]” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 528). As mídias, então, transmitem valores, padrões e normas de comportamento, servindo também como referências identitárias (SETTON, 2010).

Mesmo assim, Orozco Gómez (1997) demonstra que existem muitos estereótipos e pré-juízos atribuídos aos MCM, cujos conteúdos são vistos por educadores como idiotas, duvidosos e de influência nociva. Nessa linha de pensamento, a escola seria a única instituição com permissão de educar e os meios seriam influenciadores de espectadores passivos. Ainda hoje vemos pensamentos como esses: em pesquisa realizada pelo MECOM²⁹, 31% dos docentes entrevistados disseram acreditar que os conteúdos que transitam pelas redes sociais são “pouco relevantes” para a formação dos estudantes (RODRIGUES, COSTA e NARDES, 2021).

Apesar de Orozco Gómez seguir argumentando em favor da construção de um juízo menos maniqueísta e mais integrado, continuamos observando escolas e educadores que se vinculam a essas ideias apresentadas pelo autor. Nessa linha constrói-se esta categoria de análise: *posicionamento de recusa*. Por não considerarem um bom caminho assumir o atravessamento da cultura digital como parte do currículo escolar, gestores buscariam blindar os muros da escola contra a “entrada” das mídias e tecnologias.

²⁹ Estudo realizado entre os anos de 2018 e 2019 pelo grupo de pesquisa *Mediações Educomunicativas - MECOM* (ECA/USP), coordenado pelo professor doutor Adilson Citelli. A investigação teve larga amplitude geográfica, envolvendo 509 professores da educação básica em 23 das 27 unidades da federação brasileira. Relatório disponível em: <http://www2.eca.usp.br/mecom>.

5.1.2 Falta de recursos

A falta de recursos mostra-se, também, importante motivo do afastamento da gestão dos conteúdos midiáticos e das TDIC. Entendemos que ela pode ser de algumas ordens. Aqui falaremos sobre três: falta de recursos materiais, temporais e humanos.

5.1.2.1 Materiais

A ausência de dispositivos técnicos, como conexão à internet e aparelhos eletrônicos, pode dificultar o trabalho de docentes e gestores e inviabilizar muitas atividades. Por exemplo, uma proposta pedagógica sobre pesquisa na internet que visa a tratar dos critérios para busca e seleção de informações confiáveis pode ser abordada com ausência de dispositivos da escola. Seja utilizando os celulares dos estudantes que tiverem o aparelho, seja debatendo sobre o assunto, levantando ideias e estratégias. No entanto, é inegável o salto na qualidade da proposta se a turma contar com computadores e internet. O estudo não fica apenas no plano do debate de ideias, mas na experimentação, tentativa e erro dos estudantes.

De acordo com a pesquisa TIC Educação (CGI.BR, 2020), no Brasil, 46% das escolas municipais não possuem computadores de mesa ou portáteis para uso pedagógico. 32% contam com até 15 computadores de mesa e apenas 9% têm 16 ou mais. Os portáteis, como notebooks, estão presentes para uso pedagógico em pequena quantidade (até 5) em 20% das municipais. Somente 6% têm acima de 5 dispositivos. Quanto ao acesso à internet, 71% dessas escolas estão conectadas (CGI.BR, 2020). Ou seja, é notável a escassez desses recursos tecnológicos nas escolas municipais brasileiras. Mesmo com acesso à internet, são poucos os computadores disponibilizados para uso pedagógico. O município de São Paulo, no entanto, tem números diferentes do restante do país, demonstrando maior acesso a esses recursos. De acordo com o Censo do INEP de 2021³⁰ 95% das escolas possuem aparelhos de televisão, 65% laboratórios de informática e 85% banda larga. É importante lembrar que ter os recursos não significa que eles estão em uso, muitas vezes laboratórios ficam trancados por grades e raramente são acionados.

Em outubro de 2019, o prefeito do município de São Paulo e o secretário municipal da educação da época, Bruno Covas (PSDB) e Bruno Caetano, respectivamente, anunciaram o Programa

³⁰ Dados tratados por QEdu. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/3550308-sao-paulo>. Acesso em: 02 jul. 2022.

Escola Digital: até o final de 2020, as 12 mil salas de aula do município seriam equipadas com computadores, internet, projetores com tela e caixas de som.

No entanto, até o final de 2021, apenas 540 salas estavam prontas (UOL, 2021). Os materiais chegaram às instituições, mas seguiram estocados, sem a instalação devida. Em fevereiro de 2022, a prefeitura publicou uma matéria alegando ter realizado novo processo licitatório e prevendo a instalação dos equipamentos para “o quanto antes” nas salas restantes. Segundo ela, “a nova contratação se deu em razão do contrato anterior não ter sido renovado, por conta de reajustes de preços de materiais e insumos” (PREFEITURA DE SP, 2022). Essa questão gerou insatisfações de profissionais das escolas³¹.

Como explanado, a falta de materiais pode dificultar o estudo sobre aspectos da cultura digital e midiática nas escolas, visto não permitir a materialização das discussões, ou seja, dificultar o exercício de pesquisas na internet, por exemplo. No entanto, entendemos que o dispositivo eletrônico e midiático não precisa estar presente na escola para que processos de mediação circulem por estudantes, educadores, salas de aula e corredores, ajudando a compor modos de vida, manifestações afetivas, formas de cultura, expectativas sociais etc. (CITELLI, 2015). Visto que como os processos comunicativos estão no centro de múltiplos planos que estruturam a vida social e as interações multimedias prevalecem, a sociotécnica vai modificando as relações, os modos de produzir, colocar em circulação e interagir com o conhecimento, de modo que desencadeia discursos que circulam nos ambientes escolares (CITELLI, 2015).

Caprecci, Luz-Carvalho e Blotta (2020) relatam a experiência que tiveram com a aplicação de um projeto sobre cidadania digital na EMEF Amélia Kerr, da cidade de São Paulo. Na sequência didática não foi utilizada internet pelos estudantes, apenas um computador da sala de recursos com projetor. Mesmo assim, os objetivos de aprendizagem versavam sobre o uso da internet:

[...] o objetivo era que os educandos pudessem entender melhor os riscos de violação dos direitos humanos na internet e as oportunidades que esse ambiente oferece de prática da cidadania. Mais especificamente, pretendeu-se: incentivar a desmistificação da relação entre mundo real e mundo virtual; apresentar os riscos encontrados nas redes e os possíveis danos deles decorrentes, com foco em cyberbullying, prática de nude e exposição excessiva na internet; mostrar oportunidades de prática cidadã que a internet oferece; fomentar a discussão na escola sobre cidadania digital, visando

³¹ Em nossa visita à EMEF Edgard Carone, a diretora levou-nos ao laboratório de informática que se encontrava abarrotado de caixas com os materiais deste programa. Ela discorreu longamente sobre a insatisfação com a situação, contando das oportunidades que estavam perdendo por não conseguirem usar os recursos em sala de aula e como os dispositivos corriam risco de estragar ou serem extraviados na situação em que se encontravam. No próximo capítulo, durante a descrição dos resultados, abordaremos esse ponto com maiores detalhes sobre as opiniões dos gestores entrevistados.

melhorar a relação entre os alunos no ambiente escolar e no virtual (CAPRECCI, LUZ-CARVALHO e BLOTTA, 2020, p. 279).

De todo modo, é corrente a ideia de que o dispositivo precisa estar fisicamente presente para se tratar do assunto, por exemplo: a existência de computadores na escola seria determinante para dizer se a instituição trabalha educação midiática. Bem como, a ideia de que ao guardar o celular na mochila, ele deixaria de frequentar aquele ambiente. Ou seja, o *afastamento por falta de recurso material* pode estar ligado à uma abordagem instrumental, que vê no objeto a potência e o perigo da comunicação sociotécnica.

Não podemos deixar de destacar que durante o ensino remoto emergencial a importância do acesso à internet e dispositivos eletrônicos ganhou proeminência, visto que, para grande parte dos estudantes³² a falta de conexão impedia o alcance à educação formal. Porém, esse acesso é de outra ordem, diferente daquela citada nos parágrafos anteriores. As crianças e adolescentes precisavam ter os recursos em suas casas para acompanhar postagens e encontros síncronos da escola.

5.1.2.2 Temporais

A teoria da Aceleração do Tempo proposta por Rosa (2019) divide o fenômeno em três categorias, as quais, segundo ele, devem ser vistas uma em relação à outra: a *Aceleração técnica*, a da *mudança social* e a do *ritmo de vida*. Interessa-nos, aqui, evidenciar os impactos da terceira dimensão na relação entre gestores pedagógicos e TDIC e mídias.

Uma vez que o presente sofre um encurtamento e os *episódios de ação* se adensam perante as *unidades de tempo* (ROSA, 2019), vemos uma intensificação no ritmo de vida desses sujeitos. Ou seja, numa sociedade em que cresce a velocidade de obsolescência social e cultural (LÜBBE apud ROSA, 2019), o tempo presente vê-se contraído. Somado a isso, de forma objetiva, muitas atividades se acumulam no mesmo período, por exemplo: o coordenador pode atender uma família por videochamada, ao mesmo tempo em que envia um e-mail, assina papéis que chegam à sua mesa e toma café. O intervalo entre o término de uma atividade e o início de outra também é reduzido. Portanto, tal intensificação do ritmo de vida é consequência de um escasseamento de recursos temporais, de modo que “[...] o aumento da ‘quantidade’ de ações ultrapassa o aumento técnico da velocidade de execução [...]” (ROSA, 2019, p. 156).

³² Muitos estudantes receberam materiais impressos das escolas, como fichas e apostilas. Desse modo, não podemos generalizar que o acesso à internet foi necessário a todos.

Costa (2017) apresenta estudo sobre a realização de cursos *latu sensu* em EaD por diretoras escolares, buscando identificar a apropriação do discurso da eficácia pelas gestoras ao optarem por esse tipo de especialização. No estudo, ela se ampara no entendimento do fenômeno da aceleração social do tempo e afirma que muitas diretoras abandonam o curso ao se depararem com as cobranças e responsabilidades naturais desse tipo de investimento indo de encontro às atribuições de gestoras que elas têm. “Nesse cenário, os efeitos da aceleração temporal parecem ser o grande óbice ao desenvolvimento de todas as obrigações cotidianas. De fato, os gestores estão quase indisponíveis para a realização de formações continuadas fora ou em horário de trabalho” (COSTA, 2017, p. 81).

Subjetivamente, essa aceleração gera, nos sujeitos, um aumento no sentimento de falta de tempo pelos sujeitos, sensação de pressão temporal, e estresse devido ao medo de não conseguir dar conta dos afazeres, não acompanhar o ritmo (ROSA, 2019). “O escasseamento de recursos temporais torna-se supostamente a principal causa (ao lado da experiência de contração do presente) para a sensação de que o tempo mesmo passa mais rápido” (p. 157).

Desse modo, entendendo o tempo como um recurso, a sua escassez também gera afastamentos. Por não serem vistas como prioridade, as TDIC e mídias ficariam ao final da lista de importância dos gestores escolares.

5.1.2.3 Humanos

Esta categoria foi elaborada *a posteriori*, após a realização da pesquisa de campo. Não havíamos previsto a falta de recursos humanos ao pensar nos possíveis motivos do afastamento, mas ao realizar as visitas às escolas notamos como a ausência de pessoas especializadas impacta na priorização ou afastamento de um tema.

Durante a pandemia de Covid-19 as convocações de aprovados em concursos ficaram congeladas por um tempo, o que impediu UEs de estarem com seu quadro de profissionais completo³³. As escolas em que realizamos a pesquisa são exemplos disso. Na EMEF Edgard Carone, durante todo o ano de 2020, a diretora e a assistente de direção atuaram sozinhas na gestão da escola. O novo coordenador assumiu no primeiro semestre de 2021. A EMEF Remo Rinaldi Naddeo teve uma questão similar: também ficou sem uma das coordenadoras durante

³³ O Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM) diz ter pressionado o governo pela escolha de vagas e provimento dos cargos vagos aos aprovados em concursos, como coordenadores pedagógicos. Fonte: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=12974.

todo o primeiro ano da pandemia. As equipes nos relataram nas entrevistas que essa limitação favoreceu não só a sobrecarga de trabalho dos que estavam sozinhos, mas a não priorização de algumas questões. Na Edgard Carone, por exemplo, o PPP não foi redimensionado em 2020 levando em conta a pandemia, apenas no segundo semestre de 2021, com o coordenador integrando a equipe, foi possível trabalhar no novo documento.

Além disso, pela pesquisa empírica pudemos perceber que profissionais qualificados para tratar do assunto carregam o debate sobre TDIC e mídias, tensionando o currículo na busca por maior espaço. No município de São Paulo esse papel é ocupado pelos Professores Orientadores de Educação Digital.

Em 1994 foram implementados nas escolas os *Laboratórios de Informática Educativa* e oficialmente mencionada a função de Professor Orientador de Informática Educativa (POIE). Em 1997 as aulas de informática educativa passaram a ser organizadas dentro da grade curricular, sendo ministradas pelo POIE no período de aulas regulares dos estudantes (SÃO PAULO, 2019, p. 65). Em 2019, tanto o laboratório, quanto o cargo mudam de nome: de informática educativa para educação digital. Ficando com a seguinte formulação: Laboratórios de Educação Digital (LED), e Professores Orientadores de Educação Digital (POED) (BIERWAGEN, 2021).

As coordenadoras pedagógicas da EMEF Remo relataram terem trabalhado em parceria muito próxima com às POEDs, durante a pandemia especialmente. Pensaram juntas na formação dos professores para uso dos recursos digitais, testaram possibilidades, planejaram alternativas para o ensino remoto etc.

De acordo com elas, em 2021 o regime de trabalho de uma das POEDs foi alterado pelo município³⁴, tal mudança acarretou o afastamento da profissional desta UE. Com isso, a escola ficou sem professora de educação digital para o período vespertino, ou seja, os estudantes deixaram de ter acesso aos conteúdos sobre educação digital.

A figura 2, mostrada a seguir, que foi registrada em agosto de 2021 na visita que realizamos à escola, é um exemplo da questão:

³⁴ Não encontramos nenhuma confirmação desta afirmação em fontes oficiais ou de imprensa. Entretanto, não necessariamente ela estaria disponível nessas fontes. Ou seja, essa versão da história não tem outras validações, mas ainda é plausível.

Figura 2: Jornal Mural na EMEF Remo Rinaldi Naddeo



Fonte: a autora, 2021.

O Jornal Mural é fruto do trabalho dessa POED que deixou o cargo e naquele momento encontrava-se vazio, sem intervenção dos estudantes e sem finalidade, visto seu uso estar vinculado àquela pessoa que não atuava mais na unidade. Esperamos, com a ilustração de um caso específico, suscitar reflexão sobre o afastamento dos assuntos midiáticos e digitais a partir da falta de recursos humanos.

Nas últimas seções, refletimos sobre alguns possíveis movimentos que levariam os gestores e gestoras a afastarem as TDIC e mídias da escola. No subcapítulo seguinte, trataremos das abordagens de aproximação.

5.2 TDIC e mídias na escola: aproximação

São diversas as intencionalidades que revestem as propostas pedagógicas daqueles que desejam aproximar as culturas digital e midiática da escola, assim, faz-se necessário conhecer esses posicionamentos que possuem dimensões teóricas e metodológicas (TELES, 2019). Isto posto,

apresentaremos duas perspectivas cuja filiação observamos em profissionais da educação: instrumental e crítica.

5.2.1 Instrumental

O ponto de vista instrumental aqui proposto é focado no dispositivo, alinhado, portanto, às lógicas de mercado. Para melhor descrever esta categoria, vamos nos apoiar em um exemplo: um colégio particular de Campinas publicou em 2018 matéria no próprio site divulgando o fato de ter sido certificado como “Escola de Referência Google for Education”. Na notícia, encontramos uma fala do diretor pedagógico alegando ser este um marco nos 155 anos de história da instituição, visto que a “maior empresa do mundo em tecnologia” estaria reconhecendo o trabalho desenvolvido pela escola. Das 76 fotos do evento disponibilizadas no site, selecionamos uma que julgamos emblemática: o funcionário do *Google* (à direita) entregando um troféu ao diretor.

Figura 3: Diretor de escola recebendo troféu de reconhecimento por ser uma escola de referência para o *Google*



Fonte: <https://www.riobranco.org.br/destaques/colégio-rio-branco-recebe-certificacao-de-escola-referencia-google-for-education/>. Acesso em: 03 abr. 2022.

Na matéria, o colégio afirma: “Para o Google, a tecnologia tem o poder de transformar a educação, tanto que a empresa tem um time de especialistas dedicado a criar e divulgar ferramentas e mudar a dinâmica de como professores ensinam e alunos aprendem” (COLÉGIO

RIO BRANCO, 2018). Ou seja, a escola parece reconhecer a benevolência da *big tech* que estaria disposta a ajudar — ou até mesmo salvar — a educação. Teles (2019) salienta que tal entendimento da ferramenta a serviço do ensino reforça uma proposta de educação que se centraliza no instrumento, no recurso e não nos sujeitos, na produção de conhecimento ou mesmo na relevância que TDIC e mídias têm para a transformação dos entendimentos que estudantes têm de si, dos outros e do mundo.

Prazeres (2013, p.153), ao investigar o processo de “[...] entrada contínua, ampla, sistemática, complexa e contraditória das tecnologias na educação [...]”, denominado pela pesquisadora de *moderna socialização escolar*, procedeu à seguinte síntese:

[...] as iniciativas paulistas [de moderna socialização escolar] são (1) reféns da velocidade ditada majoritariamente pelo mercado de tecnologia; (2) focadas nas tecnologias como instrumentos; e (3) centradas em dinâmicas de visibilidade, ao serem entendidas enquanto obras retóricas de políticas que demonstrariam a eficácia de um determinado governo à frente da educação (p. 153).

Em outras palavras, a pesquisadora identificou, no primeiro ponto, que empresas de tecnologia, como o *Google* e a *Microsoft*, ditam o ritmo de modernização no qual devem caminhar as escolas. Nessa linha de pensamento, a educação precisaria se remodelar, acompanhando processos do mercado visto que o caminho da novidade seria inevitável (MANSELL, 2019). “Esse enquadramento do processo de inovação decorre da premissa de que a inovação digital é, em última instância, totalmente benéfica” (MANSELL, 2019, p. 75). “Nesse sentido, independente das *posições sociais* ocupadas por agentes e instituições, existe uma *posição (simbólica) comum*: a positividade (e a inexorabilidade) das tecnologias para a educação” (PRAZERES, 2013, p. 156).

Tal benefício, proporcionado por essa inovação, está relacionado ao segundo ponto elencado por Prazeres (2013): o entendimento das tecnologias como instrumentos. Em discurso proferido em 1958, Martin Heidegger investiga qual seria a essência da técnica. Para ele, fazer tal questionamento é passo necessário ao caminhar no sentido da liberdade, do uso livre da mesma. O oposto de se entregar cegamente a ela. O autor evidencia a linha antropológica instrumental que a entende como *um meio para um fim*, sendo sua essência algo puramente técnico. Embora o discurso de Heidegger date da década de 1950 e esteja vinculado à técnica moderna da era industrial, esse entendimento instrumental é vigente e forte atualmente. “Enquanto representarmos a técnica, como um instrumento, ficaremos presos à vontade de querer dominá-la. Todo nosso empenho passará por fora da essência da técnica.” (HEIDEGGER, 2002, p. 35).

O exemplo do Colégio Rio Branco descrito anteriormente, em que o diretor pedagógico posa para fotografias e recebe um troféu do *Google*, também pode ilustrar o terceiro ponto indicado por Prazeres (2013) sobre as dinâmicas de visibilidade e eficácia relacionadas às figuras que fazem esse tipo de parceria com instituições de mídias e tecnologias. Para não ficarmos apenas num exemplo da rede privada, vejamos a imagem divulgada nas redes e imprensa³⁵ do então prefeito de São Paulo João Doria (gestão 2017-2018) apertando as mãos da presidente da *Microsoft* Brasil, Paula Bellizia, e do presidente da *Microsoft* América Latina, César Cernuda, na ocasião do firmamento da parceria entre o município e a empresa para acesso às plataformas educacionais, “capacitação” — nas palavras deles — e doação de *software*. “O trabalho conjunto foi oficializado nesta terça-feira (28). O prefeito João Doria assinou a autorização para que a empresa e a Secretaria Municipal da Educação fechem a cooperação técnica” (MICROSOFT, 2017).

Figura 4: Aperto de mãos entre representantes da *Microsoft* e o prefeito de São Paulo



Fonte: foto de Túlio Vidal, 2017.

Sobre parcerias como essa, Morozov (2018) afirma:

“As empresas de tecnologia, depois de se apossarem de um dos mais preciosos recursos contemporâneos — os dados —, agora têm influência sobre governos sem

³⁵ Alguns veículos em que a foto circulou foram o site de tecnologias *Canaltech* (<https://canaltech.com.br/mercado/prefeitura-de-sao-paulo-fecha-acordo-de-r-15-milhoes-com-microsoft-91350>) O portal de mercados, investimentos e negócios *InfoMoney* (<https://www.infomoney.com.br/carreira/doria-fecha-parceria-de-r-15-milhoes-com-a-microsoft-para-ensino-publico/>), entre outros.

dinheiro e sem imaginação e podem, assim, se vender como salvadoras inevitáveis e benevolentes aos burocratas inertes das administrações municipais". (p. 62).

À luz de tal assertiva, tomemos conhecimento do anúncio do prefeito na coletiva de imprensa: “[...] fornecer capacitação e plataformas educacionais a custo zero é um investimento da *Microsoft* de 15 milhões de reais nesta primeira etapa. Zero custo e sem nenhuma contrapartida. Com isso a *Microsoft* se torna mais uma empresa cidadã” (DORIA, 2017). Notamos como Doria traz visibilidade para sua gestão ao conquistar tal parceria. Além disso, ao escolher não evidenciar as contrapartidas que a empresa recebe ao obter os dados de alunos e profissionais de todas as escolas municipais de São Paulo, entre outras questões, o gestor público demonstra a perspectiva instrumental de adesão às TDIC e mídias na educação. Essa é entendida nesta pesquisa como o mero uso de dispositivos técnicos em sala de aula, a compra de *softwares*, a participação em programas de formação de grandes empresas de tecnologia etc. sem o debate e a leitura crítica de tais ações. É nessa linha que delimitamos a perspectiva proposta, como aquela que adere ao consumo e ao discurso salvacionista, sendo, conseqüentemente, focada no uso da tecnologia enquanto instrumento.

A chamada para o reducionismo de *instrumentum* está no próprio processo histórico que altera os modos de compreensão, a partir da revolução industrial e da perspectiva mecanicista de pensar sobre as coisas, e com a conotação que esta palavra tem sido referida na prática pedagógica não é diferente (TELES, 2019, p. 110).

5.2.1 Crítica

Existem nuances nas óticas de aproximação de gestores e gestoras das TDIC e mídias dentro dos muros da escola, mas para fins de categorização desta pesquisa, escolhemos olhar para a aproximação a partir desses dois vieses: instrumental, descrito nas páginas anteriores, e crítico, melhor explicado a seguir.

Como o caminho da inovação não é neutro, tampouco conduz diretamente uma melhoria progressiva na condição humana (MANSELL, 2019), buscamos aqui entender as tecnologias não como determinantes ou como inovações que melhoram os processos educacionais, mas sendo elas elementos que passam por diferentes apropriações e usos dos sujeitos que são criativos, inventivos e que interagem e refletem com elas para além de sua perspectiva técnica (TELES, 2019). De acordo com Hui (2020) o entendimento da tecnologia como algo meramente instrumental, homogêneo e universal está à serviço de uma história única. Ao passo que devemos reconstruir diferentes histórias sobre as tecnologias e refletir sobre as possibilidades geradas por elas (HUI, 2020).

Morozov (2018) argumenta que precisamos “pensar fora da internet”, visto que as questões relacionadas às tecnologias digitais são parte da geopolítica e do capitalismo financeiro, senão tal debate fica vazio e inócuo, alinhado aos interesses das empresas de tecnologias.

A discussão sobre o digital passa, desse modo, pela natureza das questões contemporâneas. Somente reconquistaremos a soberania popular sobre a tecnologia se antes recuperarmos a soberania sobre a economia e a política, visto que o verdadeiro inimigo é o regime político e econômico e não as tecnologias por si só (MOROZOV, 2018).

“Aí é que o ‘debate digital’ nos leva ao equívoco: embora seja capaz de falar sobre ferramentas, mal consegue discorrer sobre os sistemas sociais, políticos e econômicos que são viabilizados ou inviabilizados, ampliados ou atenuados por essas mesmas ferramentas. Quando esses sistemas mais uma vez se transformam no foco da nossa análise, o aspecto ‘digital’ da conversa sobre ferramentas torna-se extremamente entediante, pois não explica nada” (MOROZOV, 2018, p. 41 e 42).

O autor argumenta que o digital não cria outra realidade. Ainda vivemos em um mundo com um sistema de poder. De acordo com Beiguelman (2021), “[...] opções teóricas e políticas que levaram à dominância de um pensamento normativo nas técnicas mais comuns de processamento de dados e aprendizado de máquina, em detrimento de outras” (p. 58) demonstram um viés conservador e alinhado ao pensamento hegemônico. Exemplo disso é a discriminação algorítmica: o algoritmo em si não pode ser preconceituoso, mas o universo de dados que o constrói espelha o racismo estrutural presente na sociedade (BEIGUELMAN, 2021).

Não se trata, portanto, de ser tecnofóbico; as causas dos problemas sociais não podem estar na conta das tecnologias digitais em si. Mas, é bastante questionável a crença de que o atual caminho da inovação digital é a melhor estratégia para possibilitar mudanças sociais, econômicas e políticas de modo a beneficiar a sociedade (MANSELL, 2019).

Os valores celebrados na sociedade digital mediada pelos algoritmos são resiliência, eficiência, individualidade e de se assumir riscos. É difícil aos sujeitos preservarem valores como solidariedade em ambientes tecnológicos, já que esses prosperam com base na personalização de experiências únicas e singulares (MOROZOV, 2018), o que não significa que redes de solidariedade (digitais) deixem de ser criadas. Ao contrário. De todo modo, em geral, os problemas coletivos e políticos são reduzidos ao nível individual, por exemplo, diante do extrativismo de dados é pregado o autocontrole, desse modo as saídas estão sempre relacionadas ao consumo. Até a privacidade é tida como mercadoria (MOROZOV, 2018). A maneira como

vivemos hoje, como lidamos com as tecnologias, numa corrida pelo desenvolvimento de um tipo de consciência pelas máquinas e computadores, que refletiriam de modo inteligente sobre si mesmas, não é sustentável (HUI, 2020).

Heidegger (2002) argumenta que a técnica não é um simples meio e não se reduz somente a uma atividade humana. O ser humano tem o poder de dispor do real em disponibilidade. Por exemplo, um rio em sua natureza já carrega energia e potência em si, mas o ser humano, por meio da técnica, transforma-o em dispositivo, construindo uma usina que gera energia elétrica. A essência da técnica, então, estaria ligada ao desencobrimento: “Extrair, transformar, estocar, distribuir, reprocessar são todos modos de desencobrimento” (HEIDEGGER, 2002, p. 20). Hui (2020) lembra que os seres humanos inventam ferramentas que modificam os ambientes, sendo eles seres providos de talentos de adaptação, adoção e alteração do ambiente externo através de meios técnicos. Assim, a questão, pela abordagem crítica de aproximação, não é apenas refletir sobre o que é tecnologicamente viável ou o que é preferível pelos consumidores, mas também pensar sobre o que empresas poderosas, como o *Google* e a *Microsoft*, e os governos veem como sendo seus próprios interesses e os interesses do público em geral (MANSELL e SILVERSTONE apud MANSELL, 2019).

Portanto, a perspectiva crítica às TDIC e mídias na educação está ligada a um desvelamento desses recursos e ambiências nos momentos de aproximação.

É no sentido do que diz Paulo Freire (2020) sobre o processo de alfabetização de adultos empreendido por ele e sua equipe que esta categoria se alinha às linhas educacionais emancipatórias:

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (p. 136)

Ou seja, no contexto desta pesquisa, a aproximação crítica preconiza uma intenção questionadora quanto às intenções, origens, destinos, neutralidade, regulamentações etc. das tecnologias e mídias. Afinal, como afirma Orozco Gómez (2022), em entrevista à Citelli e Nardes, há uma parte substancial das tecnologias que diz respeito ao seu potencial cognitivo, abrangente, criativo e de transformação. Sendo que o ponto não é a capacidade de dominar os botões e chaves para produzir imagens, sons e resultados, mas a forma como o produzem.

6. Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apoiamos-nos, em maior medida, no Modelo Metodológico proposto por Lopes (2014) e nas orientações sobre métodos de pesquisa em comunicação oferecidas por Sá Martino (2018).

Sendo o objetivo essencial da metodologia a manutenção de um bom sistema de hábitos intelectuais, a reflexão metodológica está intimamente relacionada à aplicação prática do método e à reflexividade como atitude. Lopes (2014) parte das ideias de Gaston Bachelard para entender a metodologia *da* e *na* pesquisa. Para a autora, a pesquisa enquanto campo dinâmico configura-se como estrutura (apresenta uma articulação de natureza “vertical” entre *níveis* ou dimensões) e processos (realiza-se mediante uma articulação de tipo “horizontal” entre *fases* ou momentos de investigação). “A Metodologia diz respeito à ciência ‘que se está fazendo’, ao exercício da vigilância sobre as condições e limites do trabalho científico” (LOPES, 2014, p. 100). Nesse sentido, e considerando as condições para produção de uma ciência – os contextos discursivo, institucional e social –, a autora diagnostica que a pesquisa em Comunicação no Brasil e na América Latina possui “[...] enorme interesse pelo contexto social ou macrossocial da produção científica, um raro interesse pelo contexto institucional e um crescente interesse pelo contexto discursivo” (LOPES, 2004, p. 17). É nesse contexto que ela propõe o Modelo Metodológico para Pesquisas em Comunicação.

Segundo Lopes (2014), um modelo é capaz de servir de objeto de imitação; possui exigências teóricas e conformidade com objetos de pesquisa; apresenta representações hipotéticas, suscetíveis de serem confirmadas; depende de uma teoria a partir da qual é deduzido, que controla sua homogeneidade, sua coerência e possui teor conceitual e analítico. O Modelo proposto no livro em questão pode ser aplicado em discursos produzidos (por reconstrução) e discursos em produção (por construção), porque ele é uma interpretação metodológica. Ele tem duas funções: descritiva (explicação dos fundamentos metodológicos da pesquisa) e crítica (intervenção e reorientação das estratégias de investigação, ao longo da pesquisa e da descoberta dos desafios).

Durante a realização desta pesquisa de mestrado, deparamo-nos com o Modelo citado no segundo ano de estudo – devido aos atrasos da pandemia –, durante a disciplina Metodologia da Pesquisa em Comunicação. Foi nessa ocasião que reconstruímos metodologicamente o

projeto de pesquisa levando em conta os níveis e fases propostos nesse guia. Ao longo dos capítulos, buscamos identificar tais elementos, amparando-nos nos parâmetros de Lopes (2014), na medida do possível.

Thiollent (1980) e Lopes (2010 e 2014) manifestam preocupação com a desmistificação da neutralidade dos métodos, os autores recuperam Bachelard e Bourdieu para apresentar as técnicas como *teorias em ato*, demonstrando “[...] a necessidade urgente de restituir à observação metódica e sistemática seu primado epistemológico” (2014, p. 132), já que “Cada técnica contém instrumentos particulares cujo uso envolve pressupostos teóricos” (1980, p. 44). Thiollent (1980) evidencia o quão importante é a pesquisadora refletir sobre os objetivos da investigação ao escolher determinado método. Por isso, para entender quais são os posicionamentos de gestores escolares para trabalhar as TDICs e mídias nas escolas escolhemos seguir por uma abordagem qualitativa, fazendo o estudo com um grupo específico de pessoas e documentos. Segundo Sá Martino (2018) o objetivo principal da pesquisa qualitativa é compreender as ações humanas. Nesse sentido, ela “[...] lida com o universo da subjetividade, das motivações e elementos pessoais de alguém que, naquele momento, participa da pesquisa” (p. 99). Como nossa intenção é identificar e entender perspectivas, não caberia neste estudo um olhar quantitativo. Vale dizer que não temos a pretensão de explicar as motivações que levam as pessoas a agirem desta ou daquela forma, mas entender como agem. Este estudo também não tem intenções de generalização dos resultados, mas se caracteriza como uma investigação num contexto específico, que pode nos dar mais elementos para entendermos cenários mais amplos.

A seguir, apresentamos os critérios de seleção da amostra e descrevemos a composição dos elementos pesquisados.

6.1. Amostragem

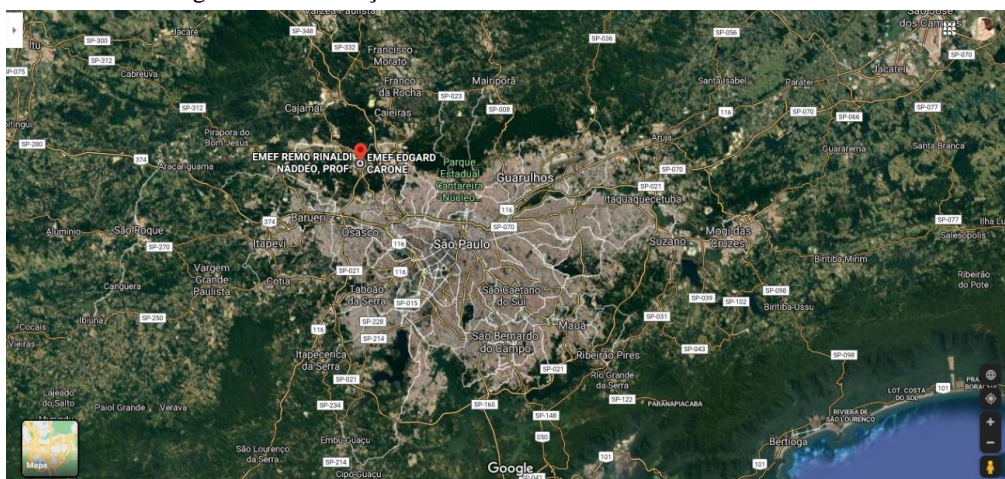
Nesta fase da pesquisa empírica, dado o seu caráter mais técnico, procuramos reunir evidências concretas “[...] capazes de reproduzir os fenômenos em estudo no que eles têm de essencial” (LOPES, 2014, p. 142). Para isso, buscamos nesta seção definir a amostragem - conjunto de unidades delimitadas ao universo da investigação - a partir do objeto e da problemática da pesquisa (LOPES, 2014). Entendemos que para identificar perspectivas é preciso observar as posturas e relações mais detidamente, por isso, o número de escolas selecionadas deveria ser pequeno visando caber no tempo de realização de um mestrado. Todavia, avaliamos como

frutífera a possibilidade de realizar a pesquisa de campo em mais de uma instituição, para observarmos diferenças e semelhanças, não vinculando o estudo a um só local. Assim, selecionamos duas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Paulo para realizar a pesquisa qualitativa.

O fato de serem municipais deveu-se ao nosso interesse em olhar para gestores de ensino fundamental I e II, bem como em obter dados sobre a utilização do Currículo da Cidade de São Paulo – documento importante já citado nesta dissertação.

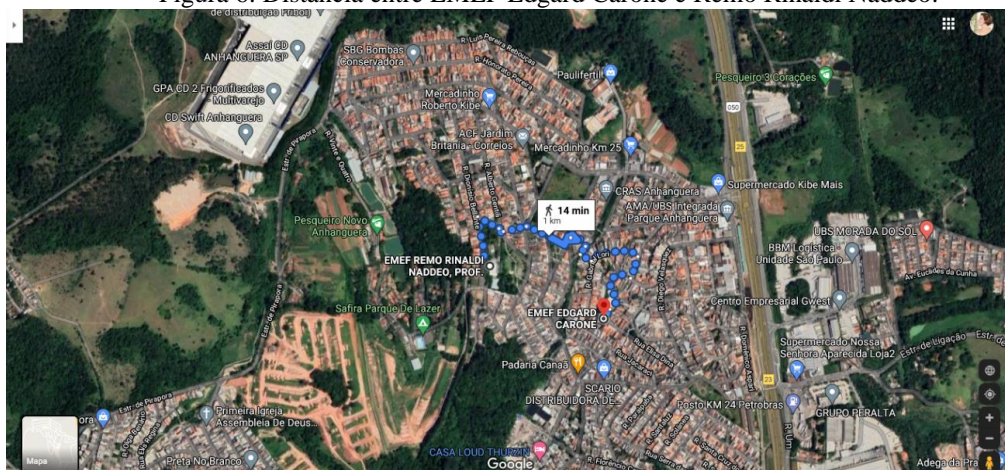
Ambas as instituições estão localizadas no Subdistrito Anhanguera – 65.859 habitantes segundo o Senso de 2010 –, subprefeitura de Perus, na Zona Noroeste da cidade e estão ligadas administrativamente à Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá. De acordo com o *Google Maps*, as EMEFs ficam a 14 minutos de distância a pé uma da outra.

Figura 5: Localização das EMEFs no contexto da cidade de São Paulo.



Fonte: Google Maps, 2021.

Figura 6: Distância entre EMEF Edgard Carone e Remo Rinaldi Naddeo.



Fonte: Google Maps, 2021.

Buscamos escolas que estivessem na mesma região ensejando alcançar alguma uniformidade territorial para efeito das análises. Bem como, tentamos desviar do eixo central da cidade onde estão localizadas as escolas que geralmente participam de pesquisas acadêmicas.

Para chegar nessas unidades educativas, acionamos a rede de contatos buscando gestores de EMEFs paulistanas periféricas. Filtramos os contatos pesquisando sobre as instituições e as pessoas indicadas. A primeira tentativa de diálogo bem-sucedida foi com João³⁶, coordenador da EMEF Edgard Carone. A princípio, o interesse deu-se por acharmos que o educador trabalhasse na EMEF Professora Marili Dias, no entanto, ele mudou de instituição em abril de 2021. Pelo aplicativo de mensagem de texto, *WhatsApp*, agendamos uma conversa por videoconferência em maio de 2021. O intuito era esclarecer os objetivos da pesquisa e ouvir detalhes sobre a escola. Em diálogo, percebemos que faria sentido realizar o trabalho de campo na instituição, sendo necessário confirmar a disponibilidade com a diretora. Uma semana depois, recebemos a confirmação de que poderíamos pesquisar na EMEF Edgard Carone.

Quando soubemos que João não estava mais na EMEF Prof. Marili Dias, pensamos em contatar outro gestor dessa escola para realizar a pesquisa em ambas, visto que atendiam ao critério inicial de serem da mesma região. Porém, ao conversar com João, percebemos que a EMEF Marili possivelmente estava marcada pelos anos em que o professor e gestor atuou lá. Dessa forma, estaríamos pesquisando duas escolas muito personalizadas na figura desse profissional. Perguntamos, então, se ele indicaria outra escola da região, foi quando conseguimos o telefone de uma coordenadora da EMEF Remo Rinaldi Naddeo, Adriana.

Entramos em contato com Adriana e agendamos uma conversa, com o mesmo objetivo. Adriana havia ingressado há cerca de um mês como coordenadora efetiva na escola, antes era assistente de direção designada em outra EMEF. Ela demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa e ficou de levar a proposta à equipe gestora que também aceitou.

Na tabela a seguir, indicamos algumas características gerais das escolas extraídas do site oficial da prefeitura paulistana:

³⁶ Todos os nomes são fictícios para proteger a identidade das entrevistadas e entrevistados.

Tabela 2 - Caracterização das escolas pesquisadas

Escolas	EMEF Edgard Carone	EMEF Remo Rinaldi Naddeo
Endereço	Rua Elisa Dina, 293 - Jardim Britânia, São Paulo - SP, 05269-060	R. Dionísio Bellante, 487 - Jardim Santa Fé, São Paulo - SP, 05271-150
Nº de alunos	405	890
Nº de educadores	39	52
Nº de gestores	3 (diretora, assistente de direção, coordenador pedagógico)	5 (diretora, assistentes de direção e coordenadoras pedagógicas).
Nº de salas de aula	7	15
Nº de laboratórios de informática	1	1

Fonte: a autora, 2022. Dados extraídos do site: eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br³⁷.

Como descrito na tabela, a EMEF Remo conta com duas coordenadoras pedagógicas: Adriana e Fernanda. Ambas participaram da pesquisa realizando conosco entrevistas individuais e recebendo-nos para uma visita à instituição. Fernanda está na prefeitura desde 2002, tendo iniciado como professora de Educação Infantil até acessar à coordenação em 2012. Na Remo, ela atua desde 2018. Adriana entrou nessa escola em abril de 2021, estando na prefeitura desde 2008. Nesses treze anos, trabalhou como professora de Língua Portuguesa, coordenadora de projetos educacionais e assistente de direção.

A equipe de gestão da EMEF Edgard Carone é formada pela diretora, Mônica, que dirige a escola desde 2005, tendo sido esse seu primeiro cargo na prefeitura de São Paulo. Anteriormente atuava na rede estadual. Nívea, assistente de direção, também veio da rede estadual, onde era professora. Ela assumiu a atual posição no Edgard em 2001. João, por sua vez, chegou na escola em 2021 como coordenador pedagógico. Desde 2017 estava como coordenador em outra unidade da rede municipal; anteriormente era professor de geografia,

³⁷ EMEF Edgard Carone. Disponível em:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=019233>. Acesso em: 05 fev. 2022. EMEF Remo Rinaldi Naddeo. Disponível em:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=019215>. Acesso em: 05 fev. 2022.

desde 2013. Conversamos com os três profissionais e durante a visita presencial fomos recebidos pela diretora Mônica.

Além da recolha das falas das gestoras e gestores, a amostragem desta pesquisa também é composta pelos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das EMEFs. De acordo com o inciso I do 12º artigo da LDB “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Dessa forma, cada escola conta com um PPP que é redimensionado anualmente. Em ambas as instituições, o documento é tido como um material importante que reflete as intenções da escola e avalia o cenário da época. Recolhemos um PPP da EMEF Remo e dois da Carone.

Os depoimentos das equipes gestoras e o texto dos PPPs permitem o enfoque qualitativo sobre a problemática anteriormente justificado. Na próxima seção buscamos apresentar os mecanismos utilizados para lidar com esse universo amostral.

6.2. Procedimentos de pesquisa

Para mapear as abordagens utilizadas pelos gestores no trabalho com as TDIC e mídias nas escolas e buscando uma análise ampliada e de mais de uma perspectiva, combinamos dois instrumentos de coleta de dados: entrevistas com os gestores escolares e estudo dos PPPs, que são documentos de construção coletiva. Para escolha desses métodos partimos do entendimento de que “Defender uma combinação de diferentes técnicas (...) é reconhecer, ao lado das vantagens metodológicas de cada uma, seus limites epistemológicos” (LOPES, 2014, p. 133).

6.2.1 Entrevista com gestores escolares

Ao longo do segundo semestre de 2021, foram realizadas quatro entrevistas com gestoras e gestores pedagógicos. As conversas aconteceram virtualmente, por meio do *Google Meet*, tiveram duração de quarenta minutos em média, foram gravadas e posteriormente transcritas. Na EMEF Remo Rinaldi Naddeo, conversamos com as duas coordenadoras pedagógicas separadamente. Enquanto na escola Edgard Carone falamos com a diretora, a assistente de direção e o coordenador numa mesma chamada e, depois, abordamos individualmente o coordenador.

Na preparação e durante a realização das videochamadas, consideramos o fato de a posição em que os sujeitos, pesquisadora e pesquisados, são colocados em uma entrevista não é natural ou espontânea, mas regida por um interesse objetivo de conseguir informações um sobre o outro (LOPES, 2010). Foi notória uma tensão existente no contato entre a pesquisadora e os sujeitos da escola. A imagem pré-concebida do acadêmico descompromissado que não retorna ao ambiente da pesquisa e certo desinteresse em tecnologias causaram indisposições em alguns encontros, bem como a alta carga de trabalho das gestoras, especialmente devido à pandemia, dificultou o contato. Por exemplo, não foi possível conversar com a diretora da EMEF Remo, a despeito dos e-mails e mensagens de *WhatsApp* enviadas ao longo de dois meses. Entendemos, desse modo, que o trabalho de campo e as interlocuções que nele ocorrem são situacionais e dinâmicas, dizem respeito a “(...) processos de negociação, colaboração e resistência que incidem na coleta dos dados e nos resultados de sua análise” (LOPES, 2010, p. 18).

Bourdieu (1997) evidencia as sutilezas dos vínculos entre pesquisadora e pesquisados, explicando as intenções e os princípios dos procedimentos de entrevista. Embora a finalidade dela seja o conhecimento, ela se configura, também, como uma relação social, o que exerce efeitos na pesquisa. Tais efeitos, segundo o autor, não podem ser anulados, mas reconhecidos, dominados e atenuados, na medida do possível.

Tendo em mente que “(...) os espaços do trabalho de campo são os espaços dos pontos de vista, das perspectivas múltiplas do pesquisador e do pesquisado, e que por isso mesmo, espaços difíceis de compreender e de descrever” (LOPES, 2010, p. 20), a observação das dissimetrias de capital potencialmente presentes nas relações de entrevistas e a busca pelo esclarecimento do pesquisado sobre as relações e interesses que estão em jogo são alguns dos caminhos apontados por Bourdieu (1997). Dessa maneira, procuramos deixar claro aos entrevistados qual era nosso objeto de pesquisa e o que estávamos tentando apreender.

De acordo com Lopes (2010), oferecer uma escuta ativa e metódica é pressuposto para driblar as dissimetrias das posições ocupadas na situação de entrevista, por isso buscamos manter tal postura, o que se mostrou desafiador num momento de dimensão subjetiva pujante que é a entrevista.

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, visto que elas “[...] são utilizadas quando o objetivo é conhecer o pensamento do entrevistado sobre determinado assunto, dando

uma margem de liberdade para suas próprias considerações e mudanças de rumo, mas sem perder o recorte específico da pesquisa” (MARTINO, 2018, p. 115). Desse modo, o roteiro a seguir foi a base de todas as conversas, sofrendo ligeiras modificações de acordo com o andamento do diálogo.

Tabela 3 - Roteiro da entrevista com gestores

- Nome; cargo; tempo na função; breve histórico na prefeitura.
- Para você, qual o papel da coordenadora pedagógica/diretora/assistente de direção? Você tem alguma atribuição com relação às tecnologias digitais e mídias?
- Quando pensamos no trabalho com as TDIC e mídias na escola, seja o uso dessas tecnologias, seja a reflexão sobre elas, de quais premissas você parte para compreendê-las?
- Como o digital atravessa a vida dos alunos? Quais são as principais questões que saltam?
- Como a cultura digital atravessa a escola? Você percebe mudanças expressivas no modo como a escola se apresenta à comunidade escolar a partir das TDIC?
- (apenas coordenação) Essa temática aparece na formação dos professores? Como?
- Qual a relação do projeto político pedagógico de vocês com o componente curricular de Tecnologias para a Aprendizagem do Currículo da cidade de São Paulo?
- Existem práticas pedagógicas que você reconhece como sendo de cidadania digital, educação para as mídias, educomunicação mesmo que não sejam nomeadas assim?
- Você já leu/assistiu/ouviu algum conteúdo sobre cultura digital, educação midiática, educomunicação, alfabetização digital? Fale um pouco sobre as suas referências nessas áreas.

Fonte: A autora, 2022.

6.2.2 Estudo dos PPPs

Para identificar nos PPPs concepções sobre as TDIC e mídias na Educação realizamos uma busca pelas palavras-chave: tecnologia(s) da informação e comunicação, tecnologia(s), digital(is), comunicação(ões), educomunicação, informática, computador(es), celular(es), tablet, dispositivos eletrônicos e mídia(as)/media. A escolha dos termos teve origem no quadro teórico de referências da pesquisa que permitiu o entendimento do campo semântico que envolve as concepções, conceitos e abordagens relacionadas ao tema. Em seguida montamos

tabelas para cada palavra buscada, identificando a seção do documento em que o termo aparece e copiando o trecho para que pudéssemos entender o contexto.

7. Descrição dos dados

7.1 EMEF Remo Rinaldi Naddeo

7.1.1 Entrevista com gestores escolares: descrição das falas

Tabela 4 – Dados das entrevistadas EMEF R. R. Naddeo

Nome	Função	Início na instituição
Adriana	Coordenadora pedagógica	2021
Fernanda	Coordenadora pedagógica	2018

Fonte: A autora, 2022.

Inicialmente, havíamos agendado a entrevista em 20 de setembro de 2021 com as duas coordenadoras juntas, mas, por uma questão de agenda delas, acabamos conversando apenas com Adriana e posteriormente, em 19 de outubro, falamos com Fernanda. O que, de início, pareceu um problema, acabou se revelando como uma potência. Ouvir as profissionais separadamente permitiu evidenciar as questões que são comuns e institucionais e aquilo que varia de acordo com as particularidades. Neste relato vamos unir e separar as descrições de acordo com concordâncias e dissonâncias das gestoras. Vale retomar que para manter um tempo produtivo de conversa, nem todas as questões foram feitas para as duas.

Quando questionada sobre qual é o papel da coordenadora pedagógica, Fernanda foi enfática ao dizer que é colaborar com a aprendizagem dos alunos. Ela afirma que tem como atribuições a elaboração do PPP e a formação de professores. Ambas as atividades, segundo ela, giram em torno dos estudantes. Adriana destacou alguns pilares: formação de professores; acompanhamento das ações pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos; atendimento às famílias; suporte aos projetos e encaminhamentos para Conselho Tutelar, APA etc.

A partir desse papel, perguntamos se elas teriam alguma atribuição concernente às tecnologias digitais e mídias. Para Adriana o papel da coordenadora nessa área é de preparar os professores para lidarem com as tecnologias no ambiente educacional, bem como acompanhar esse processo. Fernanda as vê como articuladoras, aquelas que incentivam os professores e estabelecem parcerias com especialistas na área, como as POEDs, e propõem formações dos docentes. Para ambas, a pandemia é divisora de águas nessa questão. Adriana afirma que as tecnologias sempre fizeram parte da vida escolar e a relação dos professores com elas variava

de acordo com as inseguranças e facilidades de cada um, mas a pandemia forçou uma aproximação de todos. Fernanda lembra como as TDIC ficaram em alta nesse período, revelando que antes de 2020 a escola tinha uma relação tímida com o tema.

Adriana vincula as TDIC a um uso administrativo, como a informatização dos processos burocráticos e, também, a uma prática cultural. Fernanda apresenta os recursos tecnológicos e midiáticos como meios para fins pedagógicos. Por exemplo, comenta que usava curtas-metragens para disparar discussões com o corpo docente.

Ao ser questionada sobre as próprias premissas para compreensão do uso e reflexão sobre as TDIC e mídias na escola, Adriana explica que pensa as tecnologias enquanto parte de um processo das transformações humanas, desse modo: “Se a função da escola é passar o conhecimento acumulado, onde parou a escola? Porque as tecnologias fazem parte da nossa vida desde a década de 1980/90, aliás o rádio era uma tecnologia, a televisão era uma tecnologia. Eu acho que a gente para mesmo por conta da insegurança”.

Perguntamos como o digital atravessa a vida dos alunos no ambiente escolar e quais são as questões mais urgentes. Adriana entende que os estudantes levam para a instituição demandas do que estão vivendo digitalmente: “Acontece na rede e às vezes a escola tem que resolver”. Como exemplo cita o *cyberbullying* e os movimentos culturais da juventude. Ela conta ainda que no 9º ano existe um projeto coletivo de autoria no qual são oferecidas diferentes linguagens aos alunos para realização de seus trabalhos. Os professores são aqueles que propõem as opções de acordo com as próprias expertises, por exemplo: teatro, fotografia, cerâmica, vídeo, revista digital etc. A coordenadora revela que em 2021 todos os estudantes escolheram adotar linguagens relacionadas ao digital. Ela entende que isso se dá porque os alunos sentem pertencimento ao trabalhar com essas opções. Questionada sobre como a EMEF lidou com tais escolhas, ela explica que os docentes se reorganizaram para atender a demanda, ajudando-se mutuamente e contando com o apoio da gestão. “Particularmente nessa escola eu sinto que os professores são muito abertos, tem muita vontade de aderir, de fazer. Na outra escola que eu trabalhava eu sentia que eles tinham mais resistência. Não sei se porque ano passado foi um ano muito duro, eles tiveram que transformar muito as práticas, então isso também foi uma transformação deles mesmos. Eles se desafiam mais”.

Perguntamos para Adriana se ela percebia mudanças expressivas no modo como a escola se apresenta à comunidade a partir do atravessamento das TDIC. Ela respondeu que as tecnologias digitais aparecem nesse contexto como uma estratégia de comunicação com as famílias. Assim como a reunião de pais e o dia da família na escola são momentos em que o serviço público do comunicar/dar uma resposta à comunidade do que está sendo feito é prioridade, as redes sociais são adotadas com esse fim. No entanto, durante a pandemia, a escola cancelou o *Facebook* – que era o principal canal de comunicação – seguindo uma orientação da diretoria de ensino. De acordo com ela a EMEF sofreu uma pressão social nas redes em função da greve de professores³⁸. Adriana atribui o acontecido ao clima de polarização vivido no Brasil em 2020/2021. “Quando a gente tem a presença da família na escola, a gente consegue chamar a dialogar, mas lá no virtual as coisas ganham uma determinada força que de repente pode fugir do controle. Às vezes as pessoas acham que porque está no virtual não existe na realidade, mas existe”, disse. Para suprir a falta do *Facebook*, a escola passou a enviar comunicados às famílias pelo *WhatsApp*. Agora de modo unilateral e privado. O *Google Sala de Aula* também teve essa finalidade comunicativa.

Ambas as coordenadoras da Remo responderam sobre como essa temática aparece na formação dos professores. Fernanda focou a fala no contexto pandêmico que se vivia há quase dois anos. Ela contou que precisou se inteirar dos recursos digitais adotados pela prefeitura, como o *Google Sala de Aula*. “Eu confesso que sou muito leiga com relação às tecnologias. Igual te falei, sou da época do mimeógrafo, quando entrei na coordenação tive que aprender na prática a mexer no computador”. Ela relata que fez diversas reuniões com as POEDs, estudou as, nas palavras dela, “ferramentas” e, posteriormente, começou a estruturar o trabalho pedagógico no contexto do ensino remoto emergencial em conjunto com os docentes. Ela se posiciona: “o coordenador não sabe tudo. Não tem que saber tudo também. E aí a gente trazia alguns especialistas falando sobre determinados assuntos”, relata que também procurou parceria com alguns setores da prefeitura, como os voltados à inclusão. Pedimos que Fernanda contasse se esse assunto já aparecia em Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) antes da pandemia. Ela disse que em 2018 a questão das tecnologias havia surgido como demanda dos docentes: “Em 2018 os professores disseram ‘olha nós precisamos nos atualizar porque percebemos que

³⁸ A greve de professores municipais a que Adriana se refere foi de fevereiro a junho de 2021, tendo durado 120 dias. De acordo com UOL Educação, dentre as exigências da categoria junto ao município estavam a testagem, a distribuição de EPIs e a priorização na imunização.

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/06/07/sp-greve-de-professores-e-suspensa.htm>

os alunos têm um conhecimento maior ou a gente tem muitas coisas nas tecnologias que a gente não conhece e pode utilizar na aprendizagem desses alunos”. Na época, ela pediu ajuda das POEDs para prepararem uma formação. Adriana entrou na escola em 2021, mas ouviu relatos da colega sobre as formações realizadas em 2020. Ela conta que quando retomaram ao trabalho naquele ano, fizeram um movimento de oferecer JEIFs mais envolventes e interativas, buscando provocar os professores a usarem as “ferramentas” com os alunos.

Adriana e Fernanda falam mais de uma vez sobre a resistência de alguns professores em lidar com as tecnologias e, ambas afirmam que a pandemia forçou uma aproximação. Quanto às perspectivas de futuro, Fernanda diz que não quer “deixar morrer” o uso e a reflexão sobre as TDIC. Pondera que o modo intenso como as tecnologias têm sido usadas durante a pandemia não precisa continuar, mas que é possível usar essa experiência em favor da escola, afinal, segundo ela, “desperta o interesse dos alunos. É uma novidade para a gente, mas eles são uma geração que às vezes utiliza a tecnologia de uma forma errada. E a gente pode mostrar para eles ‘olha, você pode usar a tecnologia dessa outra forma’, porque a tecnologia está aí. Eles precisam ter essa informação, esse conhecimento da tecnologia de uma forma mais positiva”. Adriana concorda que “Não tem mais volta. Os professores que ficavam com mais resistência precisaram aderir”. Ela entende que a discussão sobre as tecnologias está no campo da Educação há muitos anos, dizendo já flertar com o assunto desde quando era professora de Língua Portuguesa. A coordenadora critica a proibição do uso de tecnologias na escola pelas crianças, como o celular. De acordo com ela, essa é uma forma de se distanciar da realidade do aluno, perdendo a possibilidade de uma atividade diferenciada e contextualizada. Afirma: “Eu acho que não tinha que proibir o uso do celular, tinha que problematizar. O que assistir na televisão? Tinha que problematizar com os alunos. Eu sempre defendi isso porque se faz parte da realidade deles, a gente tem um papel. Mas a escola às vezes é muito fechadinha, na caixinha, quer ficar ligada somente à história dos conteúdos e às vezes os conteúdos estão fora do contexto. Então, quando eu passei para a gestão, eu passei a apoiar os professores que desenvolviam o uso das várias mídias, das tecnologias e até de aparelhos na sala e agora eu acho que isso veio, por causa do contexto”.

Adriana compartilha que a escola em que trabalhava antes aderiu em maior medida ao debate sobre as tecnologias na educação. Era conversado no coletivo sobre o que postar, para quê postar no *Facebook* e no blog da instituição. As redes tinham uso voltado ao pedagógico e à comunicação e isso era uma preocupação que permeava a escola. Ela diz ter sido “captada pelo

Projeto Educom³⁹” e dado “uma guinada” no seu trabalho com linguagens. Fernanda, em contrapartida, conta que já ouviu falar sobre educomunicação, mas nunca cursou uma formação na área.

Por fim, conversamos com Adriana sobre a relação do PPP da escola com a componente de Tecnologias para a Aprendizagem do currículo da cidade de São Paulo. Para dar contexto à resposta, a gestora explica que o papel do PPP é planejar e registrar a história e o percurso da instituição. Ela avalia que a EMEF Remo tem pouco desse registro no documento e que essa é uma demanda para o próximo ano. Para a coordenadora, ele é a base de resistência de uma escola. Um plano sólido, com uma parâmetros discutidos, consegue implementar ações a partir da realidade e desejos da comunidade. Caso o contrário, o documento “[...] fica tarefeiro do Currículo da Cidade, da BNCC e de outros que vão chegando pra gente”. Ela justifica a crítica dizendo que esses documentos intencionam formar sujeitos dóceis, amáveis, resilientes e autocontrolados, que sejam capazes de atender ao mercado de trabalho. “Eles querem esse sujeito na sociedade. Um sujeito que não seja capaz de se articular, de agir coletivamente, de aderir às manifestações populares”. Nesse sentido, Adriana afirma que o PPP da escola cumpre essa função de reconhecimento da comunidade, articulação com o território, de ser uma base para ação e formação dos professores. “Ele traz essa sustentação para questionarmos essa forma de poder. A gente [coordenação] pode fazer isso sozinho, ou podemos assumir a voz do professor e do aluno nesse documento. Temos o papel de articular isso nesse documento”. É nessa linha de pensamento que a coordenadora vê a relação específica com a componente de tecnologias. Ela lembra que não tem intenção de olhar apenas para as habilidades e competências numeradas pelo currículo, mas de levar em conta o contexto da escola de periferia, em que os alunos têm dificuldade de acesso ao digital, por exemplo. Segundo ela, isso fica forte nesse momento em que a escola passou a viver uma dependência das tecnologias para que as aprendizagens continuassem acontecendo.

As falas das gestoras da EMEF Remo nos remetem às categorias de análise ao demonstrar tanto afastamentos, quanto aproximações das temáticas digitais e midiáticas. Parece haver tendência de aproximação com relação ao contexto da pandemia de Covid-19, que mudou as dinâmicas

³⁹ A lei de número 13.941 de 28 de dezembro de 2004 instituiu o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio no Município de São Paulo, além de promover outras providências. O projeto citado por ela está no âmbito do Núcleo de Educomunicação da Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13941-de-28-de-dezembro-de-2004/consolidado>. Acesso em: 05 jun. 2022.

de ensino e aprendizagens, bem como a formação de Adriana indica interesses da gestora com relação aos vínculos comunicativos e educativos.

As falas das coordenadoras pedagógicas serão analisadas de modo mais detido no capítulo 8, quando estas serão combinadas com as falas dos gestores da EMEF Edgard Carone, e com os achados dos PPPs de ambas as escolas.

Na próxima seção, seguimos com o trabalho descritivo, dessa vez deslocando nossa atenção das entrevistas para o texto do documento.

7.1.2 Estudo do PPP

O PPP da EMEF Remo Rinaldi Naddeo traz o contexto social e geográfico em que ela se encontra, descrevendo que a unidade educacional (UE), que existe desde 2001, atende, em expressa maioria, uma população de baixa renda, estando no contexto da subprefeitura de Perus - que conta com o penúltimo menor índice de renda per capita da cidade de São Paulo. A escola recebe alunos de alguns bairros das redondezas, no entanto, a última atualização desses dados é de 2015.

Ao descrever os fins e objetivos da educação, o texto do PPP apresenta os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988; o artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8069/90) e os artigos 1, 2, 3 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Quanto às concepções filosóficas, políticas e pedagógicas, o documento diz que a escola é regida pelo princípio democrático, visando a inclusão social e digital dos alunos, que esses tenham uma ação politizada, sejam protagonistas e exerçam a cidadania.

O PPP explica os três ciclos de aprendizagem do município, de alfabetização, interdisciplinar e autoral, e em seguida elenca os objetivos gerais da UE.

Ao realizar a pesquisa pela expressão *tecnologia(s) da informação e comunicação - TIC* no documento, encontramos oito aparições. A maioria diz respeito às intencionalidades pedagógicas, por exemplo: a formação teórica e metodológica da equipe pedagógica para uso das TIC figura entre os objetivos da UE. Mas, também encontramos as palavras em acepções técnicas quando relacionadas aos serviços de secretaria do colégio.

A palavra *tecnologia(a)* aparece sozinha, mas também vinculada aos adjetivos: *novas* e *assistiva*. Está relacionada aos conteúdos programáticos de todas as séries e projetos interdisciplinares. *Digital* é encontrado três vezes, relacionado ao contexto de ensino remoto e às concepções filosóficas, políticas e pedagógicas da UE que se preocupam com inclusão e letramento digital.

O substantivo *comunicação* parece estar sendo utilizado em dois sentidos: um diz respeito aos processos e dispositivos comunicacionais (meios, veículos etc.); outro à ideia corrente de comunicar algo. *Informática* segue a mesma duplicidade de sentido: em cinco recorrências é espaço físico “Laboratório de informática educativa” ou “sala de informática”; em uma das vezes é conteúdo programático: “Projeto de informática”.

Não encontramos nenhuma aparição das palavras *computador(es)*, *celular(es)*, *tablet(s)*, *dispositivo(s)* e apenas uma ocorrência de *eletrônico(s)* ao mencionar a importância de pesquisas, comunicações e divulgações acontecerem nesse suporte, bem como no impresso. Ao pesquisar por *mídia(s)/media* encontramos duas referências, ambas relacionadas às atribuições de profissionais específicos da UE, o professor orientador de sala de leitura e o professor orientador de educação digital. Elas dizem respeito à ampliação do uso de linguagens *multimídia* e estudo de diferentes *mídias* com estudantes. Por fim, o termo *educomunicação* não encontra nenhum abono no PPP.

A seguir, apresentamos em detalhes as aparições das palavras-chave pesquisadas no projeto da EMEF Remo. À esquerda estão as seções onde localizam-se os termos e à direita o trecho com a palavra em negrito.

Tabela 5 - R.R. Naddeo: Registro de busca por tecnologia(s) da informação e comunicação - TIC

Palavra: tecnologia(s) da informação e comunicação - TICs	
Seção do PPP	Trecho
II. Concepções filosóficas, políticas e pedagógicas da unidade educacional	“Para atender as demandas e necessidades sociais contemporâneas é fundamental a inserção dos educandos e educadores nas tecnologias da informação e da comunicação , promovendo assim o desenvolvimento do ensino e aprendizagens, do letramento digital, assim como na comunicação, pesquisa, divulgação e publicação em meios eletrônicos e impressos” (p. 14)
IV. Objetivos gerais da unidade educacional	“Propiciar embasamento teórico e metodológico - inclusive relacionado às tecnologias da informação e comunicação – com

	objetivo de subsidiar o educador em seu cotidiano escolar, potencializando as produções e ampliando o conhecimento dos educandos, relativo aos conteúdos e objetivos do currículo escolar” (p. 16).
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - são atribuições do professor orientador de sala de leitura – POSL	“III – contribuir no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional com proposta de inserção e ampliação do uso das TICs e da linguagem multimídia, do equipamento de comunicação para inserção social e participação no mundo do conhecimento” (p. 37).
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - são atribuições do professor orientador de informática educativa – POED	“III – planejar, organizar e desenvolver atividades por meio de Projetos, integrando o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs ao currículo vinculando-as ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional; VIII - oferecer aos educandos, dentro de suas atribuições, condições que lhes assegurem o domínio de recursos e das ferramentas disponíveis na Tecnologia da Informação e Comunicação Educacional, bem como de diferentes mídias, para que se tornem usuários competentes na utilização crítica e criativa de tecnologias; IX - construir instrumentos de registro que possibilitem diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional ; XII - promover, organizar, assessorar, participar, apoiar e divulgar eventos, congressos, cursos, mostras, feiras e outros na área de Tecnologias da Informação e da Comunicação incentivando a participação e integração de toda a comunidade educativa” (p. 39)
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - são atribuições do secretário de escola	“III - executar atividades de natureza técnico-administrativa da secretaria da escola, com uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e apoio de softwares da Prefeitura (p. 43).
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - são atribuições do auxiliar técnico de educação, quando no exercício de serviços de secretaria	I - executar atividades de natureza técnico-administrativa da secretaria da escola, com uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e apoio de softwares da Prefeitura” (p. 44).

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 6 - R.R. Naddeo: Registro de busca por tecnologia(s)

Palavra: tecnologia(s)	
Seção do PPP	Trecho
VI. Processo de acompanhamento e orientação dos alunos do 1º ao 9º ano da EMEF Prof Remo Rinaldi Naddeo - Atividades a serem desenvolvidas	<p>“De acordo com cada necessidade apresentada e de acordo com o ano/ciclo que o aluno está matriculado, o professor regente poderá propor atividades específicas a eles:</p> <p>Necessidades psicomotoras e sociais: brincadeiras, jogos e atividades lúdicas e artísticas, que visem o desenvolvimento de sua identidade pessoal, a ampliação de sua capacidade de concentração e percepção como suporte à sua aprendizagem e seu desenvolvimento afetivo e cognitivo para a sua integração social junto aos colegas de classe e demais funcionários da U.E.</p> <p>Necessidades de aprendizagem de conteúdos programáticos: além das atividades mencionadas acima, textos, novas tecnologias, vídeos e jogos, brinquedos e brincadeiras para que os alunos possam desenvolver capacidades para a aquisição da leitura, escrita e das múltiplas linguagens” (p. 30).</p>
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - atribuições do professor de atendimento educacional especializado – PAEE	<p>“VI – utilizar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos educandos e educandas, promovendo autonomia e participação” (p. 40).</p>
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - são atribuições do professor orientador de informática educativa – POED	<p>“V – propor e promover formação aos seus pares, nos horários coletivos, para o desenvolvimento de projetos propostos com uso de tecnologia e de suas diferentes linguagens” (p. 39).</p>
TEMA: Projetos Interdisciplinares Presencial e/ou on line – justificativa	<p>“A avaliação das experiências vividas pelo coletivo em nossa unidade trouxe alguns apontamentos importantes para continuidade dos trabalhos pedagógicos. Enfrentamos muita dificuldade com a adesão a tecnologia como mediadora de nossas interações, isso foi agravado pelo fato de muitos estudantes não tirem acesso às aulas remotas, devido a fatores econômicos. Mesmo diante das adversidades trilhamos um caminho com a busca ativa dos estudantes que não tiveram o recurso tecnológico (p. 50)”.</p>
	<p>“O documento norteador Diálogos Interdisciplinares a Caminho da autoria nos diz que a interdisciplinaridade tem como eixo central a organização curricular pautando assuntos importantes para a escola e promovendo uma práxis, entendida como reflexão ação dos sujeitos no mundo para transformá-lo (FREIRE, 2015). Ao nos debruçarmos sobre a realidade concreta, ou seja, a realidade vivida por nós educadores, nossos alunos e toda comunidade educativa apontamos que nosso currículo está focado não somente no livro didático, mas pressupõe</p>

	principalmente a liberdade para a criatividade, a liberdade para a escolha, a pesquisa e o desenvolvimento de recursos mediadores da aprendizagem com ferramentas múltiplas linguagens e tecnologias que atendem nossa comunidade (p. 51)”.
--	--

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 7 - R.R. Naddeo: Registro de busca por digital(is)

Palavra: digital(is)	
Seção do PPP	Trecho
II. Concepções filosóficas, políticas e pedagógicas da unidade educacional	“Vivemos em tempos de inclusão social, digital e com necessidade de formar cidadão crítico, atuante do mundo que o cerca e consciente para agir de forma politizada. Desse modo, o foco do projeto da escola, prioriza assuntos pertinentes ao protagonismo com o objetivo de educar para o exercício da cidadania, tendo em vista a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento humano, a utilização de espaços dentro e fora da escola que facilitem e aprimorem o trabalho pedagógico, além de estimular para a efetiva produção do conhecimento e ampliar a visão de mundo (p. 13).
	“Para atender as demandas e necessidades sociais contemporâneas é fundamental a inserção dos educandos e educadores nas tecnologias da informação e da comunicação, promovendo assim o desenvolvimento do ensino e aprendizagens, do letramento digital , assim como na comunicação, pesquisa, divulgação e publicação em meios eletrônicos e impressos” (p. 14).
TEMA: Projetos Interdisciplinares Presencial e/ou on line - justificativa	“Essa crise sanitária mundial tornou esse momento atípico e diversificado. O trabalho do professor foi afetado drasticamente, tivemos que adaptar o planejamento para um contexto pouco conhecido pela maioria: o ambiente digital . Mesmo com todo nosso esforço para dominar essas ferramentas, como por exemplo, trocas de conhecimentos entre os que sabem mais com os que sabem menos, reconhecemos dificuldade de domínio e acesso virtual por nós, pelos alunos e pelos pais. Contudo, há o entendimento de que, na atual realidade, a prioridade deve ser dada às questões de saúde” (p. 50).

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 8 - R.R. Naddeo: Registro de busca por comunicação(ões)

Palavra: comunicação(ões)	
Seção do PPP	Trecho
II. Concepções filosóficas, políticas e pedagógicas da unidade educacional	“Para atender as demandas e necessidades sociais contemporâneas é fundamental a inserção dos educandos e educadores nas tecnologias da informação e da comunicação, promovendo assim o desenvolvimento do ensino e aprendizagens, do letramento digital , assim como na comunicação , pesquisa, divulgação e publicação em meios eletrônicos e impressos” (p. 14).

IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - são atribuições do diretor de escola e assistente de direção	“XXVII. Comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doença contagiosa e irregularidade graves ocorridas na escola, adoção de medidas de emergência em situações não previstas” (p. 35).
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - são atribuições e competências dos coordenadores pedagógicos:	“IX- Organizar e sistematizar a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico junto aos responsáveis dos alunos” (p. 36).
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - são atribuições do professor orientador de sala de leitura – POSL	“III – contribuir no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional com proposta de inserção e ampliação do uso das TICs e da linguagem multimídia, do equipamento de comunicação para inserção social e participação no mundo do conhecimento” (p. 37).

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 9 - R.R. Naddeo: Registro de busca por informática

Palavra: informática	
Seção do PPP	Trecho
Caracterização do Espaço Físico da Escola	“É uma escola com uma boa área construída: térreo e mais dois andares, compondo 16 salas de aula (sendo 14 salas de aula, uma de Apoio Pedagógico e uma Sala de Recurso Multifuncional) sala dos professores, sala de leitura, sala de informática (...)” (p. 4)
IV. Objetivos gerais da unidade educacional	“Intensificar o envolvimento dos alunos e, conseqüentemente da comunidade escolar, em atividades proporcionadas por esta U.E., utilizando-se das múltiplas linguagens para enfatizar o processo de alfabetização e letramento, através de projetos como: Recuperação Paralela, Inclusão, Projetos de Leitura, Informática e Interdisciplinares” (p. 16).
VII. O currículo da EMEF Prof. Remo Rinaldi Naddeo 2021	“Além dos conteúdos previstos para cada Área de Conhecimento, os educandos contarão, ainda, com atividades desenvolvidas nas Salas de Leitura e nos Laboratórios de Informática Educativa , ministradas pelo professor designado para cada função que, em conjunto com os tempos destinados a orientação de Projetos, assumirão um caráter integrador das diferentes áreas de conhecimento” (p. 31).
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade	“VI - planejar, desenvolver e avaliar propostas de trabalho em ambientes colaborativos de aprendizagem a serem realizadas com os educandos no Laboratório de Informática Educativa promovendo,

educacional - são atribuições do professor orientador de informática educativa – POED	em conjunto com o(s) Coordenador(es) Pedagógico(s) e o Diretor Escolar, o intercâmbio entre educadores de diferentes turnos da Unidade Educacional, entre Unidades Educacionais e entre equipes das Diretorias Regionais de Educação - DREs e da Diretoria de Orientação Técnica - DOT/SME; X - responsabilizar-se, em parceria com todos os usuários do Laboratório de Informática Educativa , pela manutenção, conservação e limpeza dos equipamentos e materiais, orientando todos para o uso responsável dos equipamentos disponíveis; XI - assegurar a infraestrutura necessária ao funcionamento do Laboratório de Informática Educativa , no tocante a (...)” (p. 39).
XIII- Referências legais	Portaria nº 900, de 24 de janeiro de 2014 - Dispõe sobre a organização dos Laboratórios de Informática Educativa nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 10 - R.R. Naddeo: Registro de busca por computador(es)/celular(es)/tablet(s)/dispositivo(s)/eletrônico(s)

Palavra: computador(es)/celular(es)/tablet(s)/dispositivo(s)/eletrônico(s)	
Seção do PPP	Trecho
II. Concepções filosóficas, políticas e pedagógicas da unidade educacional	“Para atender as demandas e necessidades sociais contemporâneas é fundamental a inserção dos educandos e educadores nas tecnologias da informação e da comunicação, promovendo assim o desenvolvimento do ensino e aprendizagens, do letramento digital, assim como na comunicação, pesquisa, divulgação e publicação em meios eletrônicos e impressos”

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 11 - R.R. Naddeo: Registro de busca por mídia(s)/*media*

Palavra: mídia(s)/<i>media</i>	
Seção do PPP	Trecho
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - são atribuições do professor orientador de sala de leitura – POSL	“III – contribuir no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional com proposta de inserção e ampliação do uso das TICs e da linguagem multimídia , do equipamento de comunicação para inserção social e participação no mundo do conhecimento” (p. 37).
IX. Atribuições dos servidores públicos municipais desta unidade educacional - são atribuições do professor	“VIII - oferecer aos educandos, dentro de suas atribuições, condições que lhes assegurem o domínio de recursos e das ferramentas disponíveis na Tecnologia da Informação e Comunicação Educacional, bem como de diferentes mídias , para que se tornem usuários competentes na utilização crítica e criativa de tecnologias” (p. 39).

orientador de informática educativa – POED	
--	--

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 12 - R.R. Naddeo: Registro de busca por educomunicação

Palavra: educomunicação
Não há registro.

Fonte: a autora, 2022.

Dos 27 trechos registrados na tabela, percebemos um movimento de aproximação da escola às temáticas digitais e midiáticas a partir, principalmente, da perspectiva crítica. Ao vincular as TIC à atuação pedagógica de alguns profissionais – POED, PAEE, POSL –, a escola demonstra intenção de tratar esse assunto curricularmente. No entanto, os termos não foram encontrados vinculados aos gestores.

Quando não relacionadas ao trabalho dos servidores, algumas das palavras-chave aparecem vinculadas aos objetivos gerais e às concepções filosóficas, políticas e pedagógicas da escola, o que demonstra o reconhecimento das culturas digital e midiática como elementos que compõem a rotina da escola e de sua comunidade.

Na próxima subseção faremos o mesmo movimento descritivo realizado com a amostragem da EMEF Remo, registro de entrevistas e do mapeamento das palavras do PPP, agora com a escola Edgard Carone.

7.2 EMEF Edgard Carone

7.2.1 Entrevista com gestores escolares: descrição das falas

Tabela 13 – Dados dos entrevistados EMEF E. Carone

Nome	Função	Início na instituição
Mônica	Diretora	2005
Nívea	Assistente de direção	2001
João	Coordenador pedagógico	2021

Fonte: a autora, 2022.

Dia 01 de outubro de 2021 nos reunimos com João, Mônica e Nívea, gestores da EMEF Edgard Carone. Os três ficaram juntos em uma mesma tela de computador, tendo Nívea se mantido em

pé e distante da conversa. Percebemos que as relações interpessoais e de hierarquia no trabalho interferiram na entrevista, gerando modulações de fala e menor abertura de alguns. Em 22 de dezembro voltamos a entrevistar João. Julgamos importante retomar o contato e falar com o coordenador sozinho oferecendo um momento de escuta individualizado, especialmente por conta do PPP que foi redimensionado após a chegada do profissional na escola e que havia sofrido importantes alterações. Aqui, vamos descrever uma conversa por vez.

Em outubro, quando perguntamos sobre o papel da coordenação/direção/assistência de direção e as atribuições relacionadas às TDIC e mídias, os três trouxeram aspectos do ensino remoto emergencial, focando as respostas no período pandêmico que os atravessava naquele momento e acabaram não respondendo exatamente à questão. Nívea afirma que “[..] a tecnologia é bem marcante na nossa função”, justificando que faz tudo pelo computador e celular, inclusive o contato com as famílias é realizado pelo *WhatsApp*. Mônica inicia a fala justificando que não tem conhecimento vasto sobre o assunto e que tende a se acomodar: “Eu sou muito curiosa em relação a muitas coisas, mas tecnologia acaba sendo meio que uma coisa que não está no rol das mais importantes”. Ela conta que foi aprendendo conforme a necessidade e enfatiza a questão da comunicação com as famílias como um nó que a obrigou a adotar medidas, “Eu nunca tinha feito uma *live* na minha vida, mas não tem outro caminho, você precisa passar a informação e não pode trazer pessoas para dentro da escola... Então você tem que usar esse recurso. Não tem como ficar alheio a isso”, comenta ainda que nunca fez curso específico sobre o tema, mas que contou com a colaboração dos colegas e o autodidatismo. João falou que existe uma correlação direta entre o papel da gestão e o uso e estudo das TDIC e mídias. Ele também abordou o aspecto da comunicação: “Primeiro que toda a nossa comunicação com as outras instâncias da rede (SME e DRE) se dá por meios tecnológicos: *e-mail*, plataforma digital de abertura de chamados. Com o isolamento social, houve um avanço significativo no uso dos recursos digitais para permitir uma comunicação com os alunos, uma interação por outros meios”. Comentou sobre o *Google Sala de Aula*, plataforma de interação pedagógica adotada pela prefeitura e sobre o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), ferramenta oficial de registros da prefeitura, objeto de “adoecimento coletivo dos gestores e professores”, segundo ele. João explica que seu papel em 2021 foi de resgatar a conexão entre o aluno e a escola, visto que houve uma ruptura importante durante o ensino remoto emergencial. Ele afirma que diante da insegurança alimentar e da iminência da morte, trazidas e agravadas pela Covid-19, a escola perdeu posições na hierarquia de importância na vida das famílias. Nesse sentido, ele comemora

o uso dos recursos digitais: “O uso desses meios, dessas tecnologias têm contribuído bastante para essa aproximação. Num primeiro momento foi um distanciamento muito grande, mas a cada semana essa aproximação se torna mais forte graças ao uso desses recursos”.

Apenas João respondeu sobre as premissas de que parte para pensar o trabalho com mídias e TDIC na escola. Ele afirma que sempre as enxergou como recursos, como meios para se atingir a aprendizagem. Enfatiza que o que importa é o uso pedagógico repertoriado que se faz de determinado recurso e não apenas o fato de adotá-lo. “Você pode ser, desde sempre, um professor totalmente tradicional, mesmo fazendo uso da tecnologia. Não é a tecnologia que traz em si a inovação, uma pedagogia inovadora”. Como exemplo, ele fala sobre o trabalho do POED que “[...] transforma a tecnologia num recurso para uma educação verdadeiramente inovadora, onde o estudante é protagonista, ele comunga da Cultura *Maker*”. João lembra que durante a pandemia as TDIC ganharam um contorno diferente, não sendo mais recursos alternativos, mas a única via, uma necessidade dos tempos atuais.

Como num revezamento, Mônica toma a palavra para responder à questão sobre o atravessamento do digital na vida dos alunos. Ela relata que os estudantes têm um “engajamento muito grande com as tecnologias”, atrelando a essa afirmativa o fato de muitos usarem celulares. A diretora conta que até 2020 o aparelho eletrônico era proibido na escola, diziam que não pertencia ao material escolar e que não deveria adentrar os muros da EMEF. Era grande a preocupação com a ocorrência de perdas ou acidentes com os dispositivos. Ela diz que hoje estamos numa situação diferente, visto que a escola pede que o aluno use o tablet fornecido pela prefeitura⁴⁰, que ele acompanhe as postagens feitas no *Facebook* da instituição. “Não dá para ter mais o mesmo discurso que mantínhamos antes. Hoje faz parte do material, precisa utilizar, até insistimos para que seja mais utilizado”. Ela relata que é difícil os estudantes se engajarem com os conteúdos escolares por meio dos recursos digitais do mesmo modo como se envolvem com assuntos de lazer. “Apesar dos alunos dessa geração praticamente não encontrarem muitos mistérios nas tecnologias — porque eles têm uma facilidade, uma agilidade — parece que o

⁴⁰ Em agosto de 2020, em meio à campanha eleitoral, a prefeitura de São Paulo anunciou que compraria 465 mil tablets para os estudantes da rede municipal estudarem em casa, devido à pandemia de Covid-19. Foram 600 milhões de reais investidos em tablets da *Multilaser* e chips com internet. De acordo com a prefeitura, o critério que definiu a ordem de entrega dos equipamentos foi priorizar os alunos que menos tiveram acesso on-line em 2020, em seguida aqueles que tiveram baixa conectividade com a plataforma de ensino on-line e por fim os estudantes que tiveram pior desempenho na Avaliação Diagnóstica realizada no final de 2020. O prazo para entrega de todos os equipamentos era agosto de 2021, mas este não foi cumprido.

celular está meio que incorporado ali, mas para o estudo não, não existe essa prática. A gente tem se esforçado para que agora eles passem a ver que precisam usar esses meios para estudar”.

Fazendo uma prospecção para os próximos anos, a diretora opina que a fala da escola terá de mudar, visto que “a tecnologia vai estar mais entranhada no aluno”. De acordo com ela, será preciso encontrar maneiras de agregar os aparelhos eletrônicos ao material escolar de modo que sirvam pedagogicamente e não sejam apenas distrações. Mônica acha, inclusive, que o tablet distribuído pelo município deverá continuar atrelado à matrícula dos estudantes⁴¹. Para ela, os equipamentos oportunizam uma forma diferente de ensinar, mais proveitosa para os alunos porque eles têm interesse em tecnologias. “Uma vez que esse contato foi muito mais profundo e íntimo agora, vai ser difícil desvincular”. Assim, ela reitera que será preciso o oferecimento de “capacitações para os professores” saberem como lidar com os recursos em prol da aprendizagem dos alunos.

Mônica ainda aborda a questão das “Salas de Aula Digitais”⁴², dizendo que ela e a equipe escolar gostariam de tê-las instaladas para que houvesse mais qualidade e condições para os professores realizarem trabalhos digitais. Sobre isso, João afirma: “O mínimo que deveria acontecer era que esses equipamentos, que estão aqui pegando pó, estivessem instalados nas salas para que aqueles alunos que estivessem em suas casas, pudessem aproveitar de forma simultânea”. Essa crítica do coordenador foi tecida num momento em que ele falava sobre os desafios do período chamado de híbrido⁴³. Ele conta que o Edgard estruturou uma agenda de encontros remotos por videochamada e postagens no ambiente virtual que vinha funcionando muito bem. Segundo ele, os combinados eram evidentes para a comunidade, uma vez que não era uma construção aleatória, mas fruto do diálogo de toda a equipe. No entanto, quando foi determinado o atendimento 50% presencial e 50% remoto, a escola piorou a qualidade do virtual “[...] primeiro porque o professor tem menos tempo para organizar isso... A gente entrou de novo naquela ‘fazeção’ desenfreada. Porque se por um lado o aluno rodizia, o professor não. Como eu encaixo na sua agenda essa gestão do atendimento remoto?”, questiona. João afirma

⁴¹ De acordo com matéria publicada pela Revista Exame em 21/08/2020, o secretário de educação, Bruno Caetano, declarou que, após o retorno presencial, é intenção da prefeitura que as crianças utilizem os tablets no contraturno visando a recuperação das aprendizagens. Fonte: <https://exame.com/brasil/prefeitura-de-sp-vai-comprar-465-mil-tablets-para-alunos-da-rede-publica/>

⁴² As Salas de Aula Digitais foram citadas no subcapítulo 5.1.2.1 *Falta de recursos materiais*.

⁴³ Embora muitas vezes confundido com a metodologia *Blended Learning*, no contexto do Ensino Remoto, o ensino híbrido representa o rodízio de alunos nos modelos presencial e online.

que o trabalho ficou insalubre. Por isso, nessa EMEF a equipe optou por um esquema de quatro dias de trabalho presencial dos professores e um dia dedicado ao ensino remoto. Isso se manteve mesmo quando 100% dos estudantes tiveram permissão de retornar presencialmente por determinação do governo municipal, pois cerca de 20% escolheram continuar em casa mediante a assinatura de um termo de compromisso com a escola, de acordo com o coordenador.

Inserimos a questão sobre formação de professores perguntando se essa temática aparecia nas JEIFs. Mônica tem uma opinião formada sobre o assunto, ela acredita numa “capacitação massiva” para todos os professores sobre como utilizar os recursos digitais. Justifica que existem muitos professores que não sabem manejar os recursos e mesmo que essas dificuldades tenham diminuído durante o ensino remoto, elas não foram superadas. “Algumas pessoas se reinventaram, mas também tivemos experiências que ficaram bem aquém daquilo que gostaríamos. E é uma coisa bem pessoal, bem individual, por isso eu acho que a forma mais correta de lidar com essa situação seria mesmo uma capacitação massiva”. Embalado na fala da diretora, o coordenador comenta que realizou uma formação nesses moldes no início da pandemia na escola em que trabalhava. O tema foi *Google Sala de Aula*, ferramentas acessórias do *Google*, aplicativos e *sites* disponíveis para o ensino remoto. Quem ministrou a formação a convite de João foi a professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Em dezembro de 2021, quando voltamos a entrar em contato com João, explicamos que agendamos aquele encontro por conta do redimensionamento no PPP da EMEF Edgard Carone. Visto que notamos grandes modificações no documento. Pedimos, primeiramente, que ele falasse brevemente sobre as mudanças mais importantes.

João inicia lembrando que o plano anterior havia sido concebido antes da pandemia, então era necessário o redesenho do documento de modo que dialogasse mais com o contexto atual. Era preciso, inclusive, considerar as novas diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. O coordenador atribui a demora na produção do novo documento às demandas inéditas de trabalho, ao acúmulo de serviço e a própria chegada recente na escola. Na unidade anterior João dividia a coordenação com outro colega, tendo um modelo de trabalho diferente do atual. Relata que carrega sozinho a responsabilidade pela dinâmica pedagógica da escola, visto que as outras gestoras cuidam de aspectos mais administrativos. Ele retoma a crítica feita há dois meses ao Sistema de Gestão Pedagógica, o qual continua com muitos problemas e atrapalhando o trabalho de professores e gestão.

O profissional afirma que foi preciso redimensionar o PPP em um “cenário de guerra”, em que familiares de funcionários da escola estavam morrendo de Covid-19, a cobrança da prefeitura sobre eles era enorme: “Como documento identitário da escola, a gente deixa claro algumas dificuldades, alguns entraves. A gente até, numa parte introdutória, fala um pouquinho dos impactos do negacionismo”.

Depois de termos escutado João expor de forma livre sobre as maiores mudanças no documento, abrimos para ele nossa leitura da situação. Explicamos a busca por palavras-chave que realizamos nos PPPs e contamos sobre a grande diferença nos resultados encontrados. Comentamos que nossa hipótese era de que tal mudança deveu-se não apenas à pandemia, mas à autoria de João na construção do documento e a parceria realizada com o POED. Ele confirma a especulação dizendo que acredita no diálogo com a Comunicação, as mídias e a cultura digital, lembrando que foi responsável pelo Imprensa Jovem⁴⁴ quando era professor em outra escola. “É um projeto de educomunicação importante. A prefeitura de São Paulo sempre esteve na vanguarda da educomunicação. Prática regulamentada em lei que depois do programa *Nas Ondas do Rádio* ganhou uma dimensão um pouco maior”⁴⁵. Explica, então, que aquilo que a escola acredita está descrito no PPP: a defesa do protagonismo, da autoria, das ferramentas como uma outra forma de expressão da linguagem. Ele defende que não é a adoção de tecnologias digitais que torna as práticas menos limitadoras, “castradoras”, mas a concepção pedagógica acerca das TDIC. “Então, a mudança no PPP tem muito a ver com o momento, mas tem muito a ver com o que nós acreditamos. E a equipe toda acredita”, afirma. Segundo ele, existe um desejo da escola de trazer um projeto de Imprensa Jovem em 2022 a ser encabeçado pelo POED. João tece uma série de elogios ao trabalho desse profissional, que em 2021 desenvolveu projetos de criação de sites e podcasts com estudantes. “Um professor muito talentoso, que a gente tem um carinho muito grande, e que acredita nessa educação emancipadora, que dá voz e vez pros estudantes”, diz. Aproveitamos para questionar se existe intercâmbio de saberes entre o coordenador e o professor de educação digital. João responde afirmativamente, caracterizando a troca entre eles como rica e próxima.

⁴⁴ Projeto da Prefeitura Municipal de São Paulo nascido em 2005 e, hoje, em desenvolvimento em mais de 150 escolas. “Por meio da produção jornalística multimídia, os estudantes ampliam canais de comunicação da escola com a sua comunidade.” Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educunicacao/imprensajovem/>

⁴⁵ Vide nota de rodapé nº 39.

Questionamos se ele entende que no Edgard existem práticas pedagógicas de cidadania digital, educação midiática, educomunicação mesmo que não sejam nomeadas assim. O coordenador diz que sim. Para ele, além das práticas do próprio POED, a escola conta com propostas de outros professores, como a de inglês, que abordou discussões sobre questões relacionadas à vida cotidiana digital e a professora da sala de leitura (POSL) que teve o *cyberbullying* como foco de discussões. Mas, segundo ele, nada disso aconteceu de modo planejado e conversado entre a equipe. As propostas foram acontecendo de forma mais individual. Como exemplo dessa dinâmica de trabalho ele contou sobre atividades relacionada ao Novembro Negro⁴⁶ que foram articuladas em sala de professores e momentos de café. “Trouxe essa questão da temática negra pra dizer que essas questões digitais também acabam seguindo esse caminho”. Ao ouvir o relato, comentamos que também enxergamos uma similaridade entre questões midiáticas/digitais e práticas antirracistas ou de educação ambiental no quesito atravessamento do currículo: todas são questões transversais e podem passar por todas as disciplinas e trabalhos educacionais. João concorda dizendo: “Isso, atravessa mesmo, acaba sendo uma questão meio orgânica. Menos planejada do que eu gostaria, mas acabou que aconteceu”.

Por fim, perguntamos qual a relação do PPP da escola com o componente curricular de Tecnologias para a Aprendizagem do Currículo da cidade de São Paulo. O coordenador confessa que o peso dado às diretrizes, especialmente teóricas, do currículo foi pequeno. O componente teve importância, mas não foi de forma estruturada. “Eu acho que isso, de certa forma, está expresso no PPP. Ele acaba sendo colocado mais como um pedaço, uma parte de um todo, mas não necessariamente conectado a esse todo de uma forma determinante. Nós não conseguimos nos estruturar dessa forma”. O motivo: excesso de demandas e inconstância do cenário pandêmico, segundo ele. “A gente viveu um processo de burocratização excessiva do trabalho pedagógico que esvaziou muito o papel autoral de cada um de nós”. João relata que resistiu o quanto pôde para não exercer apenas um papel de repassador de demandas da SME; buscou reafirmar a identidade da escola e dos indivíduos que a compõem. Desabafa, ainda, que o grupo de professores, em alguns momentos, vinculou o difícil momento que estavam vivendo com a chegada do novo coordenador, o que, segundo ele, foi uma infeliz coincidência. “Os professores tiveram uma dificuldade imensa de perceber que aquela chuva de demandas não

⁴⁶ Em 20 de novembro é celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra. A data relembra a morte de Zumbi dos Palmares, importante líder quilombola. O mês de novembro tem se tornado referência para atividades que abordam questões relacionadas à negritude, à luta antirracista e por direitos da população negra, entre outros.

tinha a ver com a minha pessoa. Meus colegas coordenadores estão passando por isso também, alguns adoeceram”. Conta que os gestores do município de São Paulo mantêm um grupo no *WhatsApp* onde trocam ideias sobre questões como essa. “Eu ingressei em 2013 como coordenador e esse foi disparado o pior ano”, fala João.

As falas aqui registradas compõem parte dos dados coletados na pesquisa de campo. Num primeiro olhar analítico já podemos coletar algumas pistas sobre a influência da formação dos profissionais no entendimento conceitual das temáticas digitais e midiáticas. Notamos também como a alta carga de tarefas acaba por afastar os gestores de se dedicarem como gostariam aos assuntos da escola.

Essas falas serão retomadas, a partir do tensionamento de vetores teóricos, no próximo capítulo, visando responder às questões desta investigação. A seguir, apresentamos os resultados encontrados no estudo dos PPPs da Edgard Carone, os quais somados às falas desta seção, formam a amostragem da pesquisa.

7.2.2 Estudo do PPP

Estudamos dois PPPs da escola Carone, visto que o primeiro, de outubro de 2020, não havia sido redimensionado ao contexto pandêmico. E, como o segundo foi lançado em setembro de 2021, durante as entrevistas, achamos que faria sentido incluí-lo na análise, não desprezando o anterior, mas, justamente, percebendo diferenças entre eles – dado o cenário e a mudança na gestão.

O primeiro tem início com a seção do estudo diagnóstico da comunidade e do espaço onde está inserida a UE, explicando que de 1999 a 2003 a escola era um anexo da EMEF Paulo Prado. Neste período foi crescendo devido à demanda do bairro Jardim Britânia tornando-se uma escola de alvenaria em 2004.

O PPP de 2021 mantém o texto sobre o histórico, mas apresenta antes dele uma série de citações como epígrafe, palavras de abertura assinadas pelo coordenador e um texto denominado *introdução* que aborda o momento e o objetivo daquele ano. A escola se posiciona criticamente frente aos movimentos de negacionismo com relação à pandemia, entre outros.

Os documentos trazem um breve histórico do patrono, Edgard Carone, historiador e pesquisador.

Para caracterizar a comunidade educacional, é apresentada uma pesquisa aplicada em 2020 com famílias e estudantes. A pesquisa indicou que a maior parte dos discentes tem origem no estado de São Paulo, enquanto seus pais vieram da região nordeste. As famílias são trabalhadoras do setor terciário e têm baixa escolaridade. O documento mescla os dados da sondagem com explicações sobre o contexto pandêmico, tais como postagens no *Google Sala de Aula*, entrega de tablets etc.

Quando da descrição das expectativas dos alunos, em ambos os PPPs, é citado o sonho dos estudantes de serem jogadores de futebol, modelos, cantores ou artistas. A escola apresenta a mídia como influenciadora de tais desejos. Vale, no entanto, uma ressalva quanto à atualização desses dados. De acordo com uma pesquisa realizada em janeiro de 2022 pela *Inflr*, adtech especializada em marketing de influência, 75% dos 3100 jovens entrevistados querem ser influenciadores digitais (MEIO&MENSAGEM, 2022)⁴⁷. Talvez se a sondagem fosse refeita em 2022, a escola obtivesse novos dados, informações importantes para o replanejamento do PPP.

Ao buscarmos por *tecnologia(s) da informação e comunicação* não encontramos nenhum registro no primeiro PPP; no segundo a expressão aparece uma vez como eixo de organização do trabalho pedagógico. A mudança na frequência do registro de *tecnologia(s)* do PPP de 2020 para o de 2021 é significativa, de 03 para 19 aparições. No segundo, o termo está caracterizado, em maior medida, como *tecnologias para aprendizagem*, mas também vinculado ao contexto de ensino remoto. A palavra *digital* segue a mesma lógica: é encontrada uma vez no documento mais antigo, para falar o nome do cargo do POED, e 16 vezes no mais recente. É importante notar que a alta frequência desses termos se dá também pela reprodução de partes do Currículo da Cidade de São Paulo na íntegra. Algumas vezes *digital* apresenta-se enquanto espaço físico (Laboratório), outras como nome do cargo (POED), outras como cultura e também como suporte.

Assim como no PPP da EMEF Remo, neste, a palavra *comunicação(ões)* tem duplicidade de sentido, ora é comunicado, ora meios de comunicação. Também encontramos um aumento nas aparições do termo entre os documentos. A *informática* é encontrada na maioria das vezes como espaço físico (laboratório) e apenas três como conteúdo (ensino de informática).

⁴⁷ Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2022/03/09/por-que-tantos-jovens-querem-se-tornar-influenciadores.html>. Acesso em: 05 jul. 2022.

Em 2020, as palavras *celular*, *computador*, *eletrônico* são vistas na chave das proibições ou do levantamento feito sobre o contexto dos alunos fora da escola. Em 2021, a mais recorrente é *tablet*, visto o contexto de entrega do equipamento para os estudantes durante a pandemia. *Mídia* também passa despercebida no primeiro documento, tendo 23 aparições no segundo, vinculada tanto aos objetivos pedagógicos de *leitura crítica das mídias*, por exemplo, quanto aos recursos *multimídia*. O termo *educomunicação* não foi encontrado em nenhuma versão do PPP.

Em seguida, apresentamos as tabelas com a investigação realizada. Dessa vez, além da seção e do trecho, indicamos o PPP representado, de 2020 ou de 2021.

Tabela 14 - E. Carone: Registro de busca por tecnologia(s) da informação e comunicação - TIC

Palavra: tecnologia(s) da informação e comunicação		
Versão	Seção do PPP	Trecho
10/2020	Não há registro.	
09/2021	Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação	“III - a Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC, a Programação e o Letramento Digital como eixos de organização do trabalho pedagógico para a promoção do pensamento computacional em uma abordagem construcionista [...]” (p. 100)

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 15 - E. Carone: Registro de busca por tecnologia(s)

Palavra: tecnologia(s)		
Versão	Seção do PPP	Trecho
10/2020 e 09/2021	II. Proposta curricular - c) Prioridades e objetivos educacionais que atendam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e as levantadas no estudo diagnóstico da comunidade.	“Ensino Fundamental Regular – assegurar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, priorizando a alfabetização nos três primeiros anos de escolaridade, visando à compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia , das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e

		de respeito recíproco em que se assenta a vida social” (p. 11 - 12).
10/2020	3- Projeto - “Recuperação da Aprendizagem de Língua Portuguesa” – 2020	“Gestão do Conhecimento: refere-se à questão da formação e de suas demandas , que levam aos temas prioritários como: Currículo, Integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, Trabalhos e Projetos, Ciclos de aprendizagem, Autoria, Interdisciplinaridade, Regência Compartilhada, Educação Integral, Educação em Direitos Humanos e desmembramentos como igualdade étnico-racial e educação especial, Avaliação institucional de acompanhamento da aprendizagem e as diferentes formas de registro e Tecnologias da educação” (p. 28 - 29).
10/2020	h) Proposta Curricular	“Ciclo Autoral (...) Temas / Responsáveis: 1º Bimestre – Direitos Humanos e Mobilidade Social. 2º Bimestre – Saúde / Ciências / Educação Física. 3º Bimestre – Tecnologia / Sustentabilidade / Consumismo. 4º Bimestre – Infraestrutura. Ao final de cada bimestre os alunos apresentaram seminários sobre os temas e as notas (0 a 10) serão computadas para todas as disciplinas” (p. 31).
09/2021	Introdução	“A desigualdade social por sua vez, que tem aumentando significativamente em nosso país desde 2016 e a falta de planejamento por parte do poder público, acabou por privar o direito básico a educação para milhões de estudantes no país (esse índice ultrapassou os 40% em nossa comunidade escolar, privados de acesso à tecnologia e de elementos básicos a subsistência).” (p. 3)
09/2021	Caracterização da comunidade educacional	“Parte dos nossos alunos são sensíveis à tecnologia e manifestam interesse por suas expressões contemporâneas, especialmente traduzidas no uso do computador, da internet e dos games, enquanto a maior parte não tem qualquer tipo de acesso à internet, ou quando tem, as tem em condições precárias, que inviabilizam, por exemplo, o acesso a aulas em vídeo, visto a alta demanda de dados.” (p. 11)
09/2021	As atividades específicas do Atendimento Educacional Especializado – AEE	“VII. Ensino da informática acessível e do uso de recursos de Tecnologia Assistiva – TA” (p. 79)

09/2021	h) Plano de Implementação da Proposta Curricular;	“Componente Curricular. Tecnologias para Aprendizagem ” (p. 84) □ explicação sobre o currículo da cidade
09/2021	Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação	<p>“Art. 2º O trabalho desenvolvido com Tecnologias para Aprendizagem objetiva:</p> <p>I - integrar o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional;</p> <p>II - contribuir com a efetivação da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>III - favorecer o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico articulado e comprometido no alcance de seus objetivos;</p> <p>IV - contribuir com a integração das diferentes Áreas de Conhecimento e atividades complementares;</p> <p>V - aprimorar as ações, pautadas no Currículo da Cidade – Tecnologias para Aprendizagem - TPA, na perspectiva da educação integral, da equidade e da educação inclusiva, tendo a garantia das aprendizagens como norteadora do trabalho pedagógico e o ambiente escolar como local de promoção do protagonismo do estudante.</p> <p>Art. 3º São diretrizes das ações pedagógicas desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa:</p> <p>I - os documentos da Secretaria Municipal da Educação, em especial, o Currículo da Cidade e as Orientações Didáticas que versam sobre Tecnologias para Aprendizagem;</p> <p>VI - a criação de ambientes estimuladores e colaborativos, com estratégias diversificadas no trabalho com tecnologias a favor das aprendizagens;</p> <p>“De acordo com a legislação, o educador José desenvolve as aulas de Tecnologias para a Aprendizagem buscando a articulação das atividades ao Projeto Político Pedagógica da Escola, usando a tecnologia de forma crítica e autônoma, de modo a garantir o ensinar e aprender em Meio Digital, refletir sobre as múltiplas linguagens presentes no universo midiático, refletir sobre as publicações nos diversos espaços digitais e refletir sobre o conceito de autoria por meio do uso consciente das diversas ferramentas digitais e projetos que potencializam o protagonismo dos estudantes.” (p. 101)</p>

09/2021	Plano de Trabalho – POIE	Aparece mais 8 vezes em “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” retirados do Currículo da Cidade de São Paulo ⁴⁸ .
---------	--------------------------	---

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 16 - E. Carone: Registro de busca por digital(is)

Palavra: digital(is)		
Versão	Seção do PPP	Trecho
10/2020	4. Equipe de profissionais da unidade educacional	“II – Equipe Docente, compreendendo os seguintes profissionais: 7 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em regência de classes e 02 em módulos de CJ, 11 Professores de Ensino Fundamental II e Médio, em regência de turmas, que compõem o módulo da unidade, 01 POSL (Professor Orientador de Sala de Leitura); 01 POED (Professor Orientador de Educação Digital)” (p. 7-8).
09/2021	Introdução	“Educadores e alunos do país inteiro, tiveram que migrar, rapidamente, de um modelo de ensino 100% presencial para um modelo de ensino 100% digital .” (p. 3)
09/2021	4- O perfil sociocultural da equipe de profissionais da unidade educacional e a indicação de como potencializar os saberes da equipe para a melhoria das condições de atendimento à comunidade escolar;	“II – Equipe Docente, compreendendo os seguintes profissionais: 7 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em regência de classes e 01 em módulo de CJ, 18 Professores de Ensino Fundamental II e Médio, em regência de turmas, 01 POSL (Professor Orientador de Sala de Leitura); 01 POED (Professor Orientador de Educação Digital).” (p. 19)
09/2021	c) Mapeamento dos equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura da região e a indicação da articulação das ações dos mesmos com a Unidade Educacional. Telecentro	“Telecentro é um espaço público onde as pessoas podem utilizar computadores conectados à internet banda larga. Também são oferecidos cursos gratuitos de informática como: oficina de internet; digitação; introdução à informática; editor de planilha; editor de texto; desenho digital .” (p. 30)

⁴⁸ Algumas palavras procuradas tiveram alto número de aparições (é o caso de *tecnologia, digital, informática* etc.) por conta da reprodução integral dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade de São Paulo que estão citados no plano de trabalho do POED. Tendo em vista que a intenção da análise que faremos posteriormente não é saber exatamente quais objetivos do currículo figuram no plano de trabalho do POED, mas nos interessa o fato do currículo aparecer ou não no PPP, escolhemos não transcrever essas partes na descrição dos dados, indicando apenas a frequência de aparição.

09/2021	h) Plano de Implementação da Proposta Curricular;	Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de SP <input type="checkbox"/> “3. Comunicação Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo [...]” (p. 86)
09/2021	Trabalho Colaborativo de Autoria	“Art. 5º Os professores designados para as funções de Professor Orientador de Educação Digital – POED e Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL, com aulas de TCA atribuídas para a composição da Jornada de Trabalho/ Opção, prevista nas Instruções Normativas SME nº 30/2019 e nº 34/2019, atuarão de forma integrada e em docência compartilhada com os professores responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho. Parágrafo único. Na hipótese do disposto no caput deste artigo, as aulas destinadas ao TCA não substituirão as aulas do Laboratório de Educação Digital e da Sala de Leitura.” (p. 91)
09/2021	Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação	“I - Laboratórios de Informática Educativa para Laboratórios de Educação Digital – LED; II - Professor de Informática Educativa – POIE para Professor de Educação Digital – POED.” (p. 99)
09/2021	Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação	“II - A Unidade Educacional como espaço de criação e recriação de cultura digital e dos conteúdos, tendo os estudantes e docentes como produtores e consumidores conscientes desta cultura, a partir da mediação, compreensão e expressão das linguagens digitais; III - a Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC, a Programação e o Letramento Digital como eixos de organização do trabalho pedagógico para a promoção do pensamento computacional em uma abordagem construcionista [...]” (p. 100)
09/2021	Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação	“De acordo com a legislação, o educador José desenvolve as aulas de Tecnologias para a Aprendizagem buscando a articulação das atividades ao Projeto Político Pedagógica da Escola, usando a tecnologia de forma crítica e autônoma, de modo a garantir o ensinar e aprender em Meio Digital , refletir sobre as múltiplas linguagens presentes no universo

		<p>mediático, refletir sobre as publicações nos diversos espaços digitais e refletir sobre o conceito de autoria por meio do uso consciente das diversas ferramentas digitais e projetos que potencializam o protagonismo dos estudantes.” (p. 101)</p>
09/2021	Plano de Trabalho – POIE	<p>Aparece mais 5 vezes em “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” retirados do Currículo da Cidade de São Paulo.</p>

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 17 - E. Carone: Registro de busca por comunicação(ões)

Palavra: comunicação(ões)		
Versão	Seção do PPP	Trecho
10/2020	5. Equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura da região	<p>“O PROJETO CRIANDO ASAS (Núcleo de apoio à Inclusão Social para pessoas com deficiência), favorece os desenvolvimentos de capacidades adaptativas para a vida diária e prática: aquisição de habilidades, potencialização de capacidade de comunicação e socialização” (p. 8-9).</p>
10/2020 e 09/2021	São Deveres dos Educandos e ou de seus Pais/Responsáveis	<p>“Manter os pais ou responsáveis legais informados sobre os assuntos escolares, e assegurar que recebam as comunicações a eles encaminhadas pelos gestores e professores, devolvendo-as à direção em tempo hábil e com a devida ciência, sempre que for o caso” (p. 14).</p>
10/2020 e 09/2021	Proibições aos educandos - É vedado ao aluno	<p>“Utilizar, fora da proposta pedagógica, nas salas de aula e demais ambientes de aprendizagem, equipamentos eletrônicos tais como telefones celulares, tocadores de músicas, jogos portáteis, tablets ou demais dispositivos de entretenimento e comunicação que perturbem o ambiente escolar ou prejudiquem o aprendizado” (p. 16).</p>
10/2020	01. Legislação – Estatuto da Criança e do Adolescente Art. 56. - Procedimento para intervenção	<p>“O inciso VIII não diferencia alunos desta ou daquela etapa e, considerando a obrigatoriedade de frequência dos 4 aos 17 anos, a norma também se aplica ao ensino médio) a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares” (p. 20).</p>
09/2021	3.2 Perfil sociocultural das crianças e jovens matriculados	<p>“Também precisamos melhorar o acolhimento das famílias e tornar a nossa comunicação mais</p>

	na Unidade Educacional e das respectivas famílias e sua correspondência com os indicadores de desenvolvimento da região onde está inserida	voltada para as conquistas. Pretendemos mudar essa lógica de acionarmos os pais apenas quando algo não vai bem ou de apenas aguardar que eles procurem a escola.” (p. 11)
09/2021	As atividades específicas do Atendimento Educacional Especializado – AEE	“VI. Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) ” (p. 79)
09/2021	g) Plano de gestão e organização indicando as ações que garantirão as condições para o atendimento de qualidade à comunidade escolar;	“Entendemos que estabelecer parceria entre as famílias e a escola é fundamental e para aprimorar a comunicação com a comunidade, para o ano de 2021, precisamos reiterar ações que estimulem e incentivem a participação efetiva das famílias.” (p. 81)
09/2021	h) Plano de Implementação da Proposta Curricular;	Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de SP <input type="checkbox"/> “3. Comunicação Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo [...]” (p. 86)
09/2021	Plano de Trabalho – POSL	“Além de conscientizar os alunos na importância da leitura como uma forma de se apropriar do conhecimento, ampliar o vocabulário, adquirir domínio da linguagem e saber se posicionar de forma crítica em diferentes situações de comunicação , seja na modalidade oral ou escrita.” (p. 92 e 93)
09/2021	Plano de Trabalho – POSL	Metodologia de trabalho <input type="checkbox"/> “Criação de um canal do YouTube para fazer contação de histórias para as crianças, por outro lado utilizar esse recurso como meio de comunicação nas aulas remotas.” (p. 94)
09/2021	Plano de Trabalho – POIE	Aparece mais 9 vezes em “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” retirados do Currículo da Cidade de São Paulo.
09/2021	Programação e Eventos diversos	“Abaixo, algumas imagens da eficiente comunicação utilizada pela EMEF Edgard Carone para fins de divulgação destes e de outros eventos e ações pedagógicas que visam maior aproximação com a nossa comunidade escolar [...]” (p. 111)

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 18 - E. Carone: Registro de busca por informática

Palavra: informática		
Versão	Seção do PPP	Trecho
10/2020 e 10/2021	Proibições aos educandos - É vedado ao aluno	“Ir para quadra, sala de leitura e sala de informática e/ou retornar a sua sala sem o acompanhamento do Professor responsável (ou outro funcionário)” (p. 16).
09/2021	c) Mapeamento dos equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura da região e a indicação da articulação das ações dos mesmos com a Unidade Educacional.	“Telecentro é um espaço público onde as pessoas podem utilizar computadores conectados à internet banda larga. Também são oferecidos cursos gratuitos de informática como: oficina de internet; digitação; introdução à informática ; editor de planilha; editor de texto; desenho digital.” (p. 30)
09/2021	As atividades específicas do Atendimento Educacional Especializado – AEE:	“VII. Ensino da informática acessível e do uso de recursos de Tecnologia Assistiva – TA” (p. 79)
09/2021	Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação	<p>“A Instrução Normativa nº 30 de 31/10/2019 modificada pela Instrução Normativa SME nº 08 de 30/03/2020 que dispõe sobre a organização dos laboratórios de informática educativa nas unidades educacionais da rede municipal de ensino resolve [...]” (p. 98)</p> <p>“I - Laboratórios de Informática Educativa para Laboratórios de Educação Digital – LED; II - Professor de Informática Educativa – POIE para Professor de Educação Digital – POED.” (p. 98)</p> <p>“Art. 1º Organizar, nos termos da presente Instrução Normativa, o atendimento aos estudantes no Laboratório de Informática Educativa, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs da rede municipal de ensino.” (p. 98)</p> <p>“Art. 3º São diretrizes das ações pedagógicas desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa: [...]” (p. 100)</p> <p>“Art. 4º As aulas do Laboratório de Informática Educativa, serão ministradas por</p>

		<p>professor titular e estável, eleito pelo Conselho de Escola e designado por ato do Secretário Municipal de Educação para exercer a função de Professor Orientador de Informática Educativa - POIE.” (p. 100)</p> <p>“Art. 5º São atribuições do Professor Orientador de Informática Educativa – POIE [...] VI - assegurar a organização necessária para o funcionamento do Laboratório de Informática Educativa promovendo espaço físico adequado às diferentes atividades [...]” (p. 100)</p>
09/2021	Conselho de Escola	<p>Atribuições do conselho de escola: “II - eleger profissionais para ocupação das funções de Professor Orientador de Sala de Leitura, Professor Orientador de Informática Educativa, Professor regente de Sala de Apoio Pedagógico e Professor regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão [...]” (p. 116)</p>
09/2021	Condições Físicas	<p>“Temos Laboratório de Informática Educativa equipado com mobiliário e equipamentos fornecidos pela SME” (p. 123)</p>

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 19 - E. Carone: Registro de busca por computador(es)/celular(es)/tablet(s)/dispositivo(s)/eletrônico(s)

Palavras: computador(es)/celular(es)/tablet(s)/dispositivo(s)/eletrônico(s)		
Versão	Seção do PPP	Trecho
10/2020 e 09/2021	3.2. Características da Comunidade Escolar	<p>“As principais opções de lazer de nossos educandos são respectivamente o uso do computador/celular (27,3%) e passear no parque anhanguera com 15,2%” (p. 6).</p>
10/2021 e 09/2021	Proibições aos educandos - É vedado ao aluno	<p>“Utilizar, fora da proposta pedagógica, nas salas de aula e demais ambientes de aprendizagem, equipamentos eletrônicos tais como telefones celulares, tocadores de músicas, jogos portáteis, tablets ou demais dispositivos de entretenimento e comunicação que perturbem o ambiente escolar ou prejudiquem o aprendizado” (p. 16).</p>

09/2021	3.2 Perfil sociocultural das crianças e jovens matriculados na Unidade Educacional e das respectivas famílias e sua correspondência com os indicadores de desenvolvimento da região onde está inserida	“Parte dos nossos alunos são sensíveis à tecnologia e manifestam interesse por suas expressões contemporâneas, especialmente traduzidas no uso do computador , da internet e dos games, enquanto a maior parte não tem qualquer tipo de acesso a internet, ou quando tem, as tem em condições precárias, que inviabilizam, por exemplo, o acesso a aulas em vídeo, visto a alta demanda de dados.” (p. 11)
09/2021	c) Mapeamento dos equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura da região e a indicação da articulação das ações dos mesmos com a Unidade Educacional.	“Telecentro é um espaço público onde as pessoas podem utilizar computadores conectados à internet banda larga. Também são oferecidos cursos gratuitos de informática como: oficina de internet; digitação; introdução à informática; editor de planilha; editor de texto; desenho digital.” (p. 30)
09/2021	Plano de Trabalho – POIE	Aparece mais 12 vezes em “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” retirados do Currículo da Cidade de São Paulo.
09/2021	Condições físicas	“E possuímos como equipamentos: Computadores administrativos Computadores para alunos Computadores para professores” (p. 125)
09/2021	Introdução	“Assim, a desigualdade no acesso a educação de qualidade, que já encontrava forte correspondência com a desigualdade social, aprofundou-se exponencialmente durante esse período de Pandemia, impondo a todas as unidades escolares das redes de ensino, a necessidade da adoção de medidas de intervenção pedagógicas voltadas a recuperação das aprendizagens, a fim de mitigar ao menos parte do imensurável prejuízo pedagógico ainda em curso (minimizado parcialmente neste ano com a entrega dos tablets e o atendimento presencial/impresso). [...] Com a antecipação do recesso escolar para março, adotado pela prefeitura como forma de frear o avanço das contaminações (reconhecendo, portanto, que o retorno às aulas presenciais foi em momento inadequado) e com o aprofundamento da pobreza da nossa comunidade escolar (que só recebeu os tablets em maio), os desafios pedagógicos que se apresentam são muitos, o que exigirá de cada membro da nossa comunidade escolar muita empatia,

		solidariedade, compreensão, compromisso e dedicação.” (p. 3 e 4)
09/2021	3.2 Perfil sociocultural das crianças e jovens matriculados na Unidade Educacional e das respectivas famílias e sua correspondência com os indicadores de desenvolvimento da região onde está inserida	“A busca ativa promoveu grande aumento no número de participações online dos estudantes e o resultado (até o dia 30/07), último dia antes da ampliação do atendimento presencial, trouxeram os seguintes resultados: MATRICULADOS: 443 estudantes ATENDIDOS PRESENCIALMENTE: 90 estudantes ATENDIDOS REMOTAMENTE: 346 estudantes ATENDIMENTO HÍBRIDO: 72 estudantes TABLETS ENTREGUES: 415 ” (p. 15)
09/2021	Organização pedagógica	“A EMEF Edgard Carone entregou 99% dos Tablets e ofereceu desde sempre um suporte de alta-qualidade para acesso à plataforma, o que resultou em significativa ampliação da participação online dos estudantes (cerca de 80% dos estudantes da escola acessam a plataforma).” (p. 97)
09/2021	Condições físicas	“E possuímos como equipamentos: [...] Tablets para uso na escola” (p. 125)

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 20 - E. Carone: Registro de busca por mídia(a)/*media*

Palavra: mídia(a)/<i>media</i>		
Versão	Seção do PPP	Trecho
10/2020 e 09/2021	2. Patrono da unidade escolar	“Morreu como sempre viveu, longe dos holofotes da mídia e dos meios acadêmicos, no Hospital das Clínicas de São Paulo em 31 de janeiro de 2003, aos 79 anos de idade” (p. 4).
10/2020 e 09/2021	3.3. Expectativas dos alunos	“A perspectiva é de continuidade do modo de vida que vivenciam hoje, como satisfatória apesar das dificuldades. Alguns destacam a importância da educação para a melhoria da qualidade de vida, mas os grandes sonhos são os influenciados pela mídia como ser jogador de futebol, modelo, cantor ou artista” (p. 7).

09/2021	II - Proposta curricular e plano de ação f) As ações promotoras da igualdade de gênero, etnia e cultura.	“Proporcionar a leitura e análise crítica das mídias. ” (p. 69)
09/2021	Art. 5º São atribuições do Professor Orientador de Informática Educativa - POIE	“De acordo com a legislação, o educador José desenvolve as aulas de Tecnologias para a Aprendizagem buscando a articulação das atividades ao Projeto Político Pedagógica da Escola, usando a tecnologia de forma crítica e autônoma, de modo a garantir o ensinar e aprender em Meio Digital, refletir sobre as múltiplas linguagens presentes no universo mediático , refletir sobre as publicações nos diversos espaços digitais e refletir sobre o conceito de autoria por meio do uso consciente das diversas ferramentas digitais e projetos que potencializam o protagonismo dos estudantes.” (p. 101)
09/2021	Plano de Trabalho – POIE	Aparece mais 17 vezes em “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” retirados do Currículo da Cidade de São Paulo.
09/2021	Condições Físicas	“E possuímos como equipamentos: [...]Equipamentos de multimídia [...]Projetores multimídia (Datashow)” (p. 125)

Fonte: a autora, 2022.

Tabela 21 - E. Carone: Registro de busca por educomunicação

Palavra: educomunicação		
Versão	Seção do PPP	Trecho
10/2020 e 09/2021	Não há registro.	

Fonte: a autora, 2022.

Embora não seja possível realizar uma análise quantitativa das aparições dos termos-chave ou mesmo depreender conclusões a partir de suas frequências, é notável que há um crescimento considerável das palavras-chave pesquisadas no PPP de 2021 se comparado ao de 2020, de 15 para 50. De todo modo, vale notar que grande parte das aparições desses termos não diz respeito a uma perspectiva de afastamento ou aproximação da gestão ou da UE. A título de exemplo, vejamos a presença de *mídia* no trecho sobre o patrono da unidade escolar: “Morreu como sempre viveu, longe dos holofotes da mídia e dos meios acadêmicos [...]”. Nesse caso a palavra

não revela nenhuma visão de educação da escola, apenas faz menção à mídia no contexto de uma história sobre Edgard Carone.

No próximo capítulo, vamos nos debruçar sobre a análise dos dados descritos nas últimas seções, buscando relacionar falas e textos dos PPPs de ambas as escolas.

8. Interpretação dos dados

Ao interrogar os dados da pesquisa sob o viés da interface Comunicação e Educação, percebemos que o posicionamento da gestão escolar é reflexo de um conjunto complexo de fatores que vão desde o contexto histórico, político e social do momento, até as ideologias, visões de mundo e a formação do indivíduo diretor/coordenador.

Fazendo uma análise mais geral, entendemos que ambas as gestoras da EMEF Remo Rinaldi Naddeo, Adriana e Fernanda, têm posicionamentos de aproximação com relação às TDIC e mídias. Por exemplo, quando perguntadas sobre suas atribuições concernentes a essas temáticas elas colocam-se como formadoras dos professores e articuladoras dos processos. No entanto, Adriana parece assumir uma visão mais crítica, enquanto Fernanda se aproxima da criticidade, mas circula pela abordagem instrumental também.

Já na EMEF Edgard Carone encontramos duas gestoras, Mônica e Nívea, que demonstram posicionamentos de afastamento com relação às temáticas questionadas, enquanto o coordenador, João, é mais engajado com os vínculos tecnológicos e midiáticos com a educação.

Tais afirmativas, porém, não têm pretensão de enquadrar os profissionais em uma ou outra categoria de análise, mas refletir sobre as relações de gestores com as TDIC e mídias a partir desses observáveis — descritas em maiores detalhes no capítulo 5.

Notamos que a postura dos profissionais é balizada, como dito, por uma série de fatores, mas, três deles nos pareceram mais recorrentes, quais sejam: formação profissional, carga e divisão de trabalho e adaptações ao contexto. Assim, este capítulo de interpretação dos achados é organizado a partir desses pontos modalizadores da relação dos gestores com as TDIC e mídias. Nas páginas que se seguem, o leitor encontrará análises, tanto das falas, quanto do texto dos documentos de ambas as escolas, de modo intercalado, a partir da junção daquilo que se assemelha ou apresenta contraste.

8.1 Formação dos gestores

Ao observar as entrevistas à luz do referencial teórico, percebemos indícios na fala da diretora Mônica (EMEF Edgard Carone) de afastamento das temáticas digitais e midiáticas por falta de recursos temporais ou ainda por recusa, visto que a gestora diz não ter conhecimento vasto sobre as TDIC e mídias e afirma se acomodar nesse lugar de desconhecimento. Segundo Lück

(2009), a direção é responsável pela construção de um repertório conceitual próprio da escola, o qual traduz políticas educacionais, desafios e demandas impostas pela sociedade globalizada, nesse sentido a escolha da direção de não considerar as dimensões histórica, social, política e ideológica que acompanham as tecnologias (CITELLI, 2019) influencia nos rumos tomados pela Unidade Educativa (UE). Quando diz “Eu sou muito curiosa em relação a muitas coisas, mas tecnologia acaba sendo meio que uma coisa que não está no rol das mais importantes”, entendemos que dentre todos os assuntos que geram curiosidade em Mônica, as tecnologias acabam ficando de fora.

Com relação à assistente de direção da mesma EMEF, não foi possível identificar com clareza o posicionamento da gestora sobre as TDIC e mídias, pois não obtivemos resultados concretos, como falas, para analisar. Porém, se ampliarmos a leitura da situação, podemos observar a postura da educadora ao longo dos investimentos da pesquisadora na pesquisa de campo. Nívea colocou-se, tanto na visita presencial, quanto na entrevista, afastada do assunto, como se aquele tópico não dissesse respeito a ela. Sua única fala demonstrou um entendimento das tecnologias enquanto instrumentos a serviço das funções administrativas, pois disse que a tecnologia é bem marcante em sua função por fazer tudo pelo computador e celular, inclusive o contato com as famílias.

A percepção desses entendimentos da equipe de direção da EMEF Edgard Carone nos lembra o alerta feito por Ikeshoji e Terçariol (2015) sobre a precária formação dos gestores escolares para a atuação com as tecnologias, assim como o escasso envolvimento desse profissional na integração das TDIC na escola.

O cenário mostra-se diferente quando observamos as falas de Adriana, coordenadora da EMEF Remo Rinaldi Naddeo, e João, coordenador da EMEF Edgard Carone. Ambos apresentam uma visão questionadora sobre as TDIC e mídias e falam sobre a importância de a escola tratar dessas temáticas. É interessante notar que os dois cruzaram com a Educomunicação em suas trajetórias. Adriana diz ter sido “captada pelo Projeto Educom” e dado “uma guinada” no seu trabalho com linguagens e João fala sobre já ter sido responsável pelo Programa Imprensa Jovem e querer trazer o projeto para a Edgard. O contato dos dois com a Educomunicação foi no âmbito de formações e programas oferecidos pelo município, quando eram professores da rede. Notamos como essas formações às quais eles tiveram acesso balizam a maneira como pensam e agem hoje em dia. Vejamos alguns exemplos: Ao afirmar que não são as tecnologias

em si que trazem a inovação para a sala de aula, João nos remete às ponderações de Teles (2019) sobre serem elementos apropriados de diversos modos pelas pessoas, não podendo ser vistas necessariamente como inovações em favor da melhoria dos processos educacionais.

Lembramos também do entendimento de Sodré (2014), sobre as tecnologias como ferramentas e discursos, quando João afirma que se pode usar de TDIC e continuar sendo um professor “tradicional”, o que importa, segundo o coordenador, é a intencionalidade no uso pedagógico que se faz de determinado recurso, a concepção pedagógica que se tem por trás das escolhas.

Adriana também demonstra visão crítica sobre as tecnologias, dizendo entendê-las enquanto parte do processo das transformações humanas. Alinhada ao entendimento de Gadotti (2000), de que a escola deve conhecer as situações significativas do seu contexto para interrogar-se e aprofundar a compreensão sobre elas, a coordenadora defende a problematização dos recursos tecnológicos e conteúdos midiáticos pela instituição escolar, criticando o posicionamento de proibição: “Eu acho que não tinha que proibir o uso do celular, tinha que problematizar. O que assistir na televisão? Tinha que problematizar com os alunos. Eu sempre defendi isso porque se faz parte da realidade deles, a gente tem um papel. Mas a escola às vezes é muito fechadinha, na caixinha, quer ficar ligada somente à história dos conteúdos e às vezes os conteúdos estão fora do contexto”.

Adriana diz apoiar os professores a desenvolverem o uso de variadas mídias, tecnologias e dispositivos. Percebemos esse fato não apenas pela afirmativa da profissional, mas pelo relato sobre o projeto coletivo de autoria do 9º ano, no qual os docentes se reorganizaram e contaram com o apoio da gestão para atender a demanda de estudo de linguagens digitais e midiáticas solicitada pelos estudantes. Esse tipo de ação corresponde ao proposto na BNCC, por exemplo na competência geral número 4:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017).

No PPP da EMEF na qual Adriana é coordenadora⁴⁹, encontramos algumas das palavras-chave pesquisadas vinculadas aos objetivos gerais e às concepções filosóficas, políticas e pedagógicas da UE. No trecho em que encontramos os termos *tecnologias da informação e da comunicação*,

⁴⁹ Vale retomar que Adriana não participou da elaboração do PPP, pois chegou recentemente nesta UE.

letramento digital e meios eletrônicos — “Para atender as demandas e necessidades sociais contemporâneas é fundamental a inserção dos educandos e educadores nas tecnologias da informação e da comunicação, promovendo assim o desenvolvimento do ensino e aprendizagens, do letramento digital, assim como na comunicação, pesquisa, divulgação e publicação em meios eletrônicos e impressos” — identificamos uma preocupação similar à registrada por Livingstone (2011) quanto à relevância representada pelas TDIC, visto que elas são cada vez mais importante via para educação, saúde, engajamento cívico, participação no governo, aconselhamento terapêutico, relações familiares etc. O mesmo é percebido quando é dito que “Vivemos em tempos de inclusão social, digital e com necessidade de formar cidadão crítico, atuante do mundo que o cerca e consciente para agir de forma politizada”. Notamos aqui a percepção de que as transformações tecnológicas estão atreladas a mudanças nas sensibilidades, modos de ver, perceber e aprender (CITELLI, 2006).

A versão mais recente do PPP da Edgard Carone apresenta uma percepção similar num trecho da caracterização da comunidade escolar em que a equipe pedagógica indica o reconhecer o atravessamento da cultura digital na vida dos alunos, bem como as desigualdades apresentadas pela falta de acesso aos recursos digitais, evidenciando que a discussão sobre o digital passa pela natureza das questões contemporâneas (MOROZOV, 2018).

A preocupação apresentada por Buckingham (2020) sobre a necessidade de as crianças aprenderem sobre os conteúdos midiáticos que consomem parece ser levada em conta na seção sobre o plano de ação, mais especificamente o ponto “f” que trata das ações promotoras de igualdade de gênero, etnia e cultura. Nele encontramos como uma das metas adicionais ao trabalho de recuperar e garantir as aprendizagens, num contexto pandêmico, a intenção de “proporcionar leitura e análise crítica das mídias”. É interessante notar tal objetivo vinculado às mídias como uma das maneiras de promover a igualdade indicada.

Não é novidade o fato de a formação do profissional moldar a maneira do indivíduo enquadrar os problemas e pensar nas soluções. Nesta seção, buscamos trazer alguns exemplos sobre esse ponto — como a formação dos profissionais tem forte influência na abordagem dos gestores sobre as TDIC e mídias.

8.2 Carga e divisão do trabalho

O profissional pode ter uma formação de excelência, mas não conseguir executá-la devido às condições de trabalho. Esse fato foi notado tanto no referencial teórico estudado nesta pesquisa, quanto na pesquisa de campo realizada nas EMEFs. Gestores escolares contam com muitas responsabilidades e tarefas, o que gera, algumas vezes, a impossibilidade de implementar as propostas desejadas pelo próprio profissional.

O coordenador João diz carregar sozinho a responsabilidade pela dinâmica pedagógica da escola, visto que as outras gestoras cuidam de aspectos mais administrativos. Como vimos, essa não é uma situação isolada da EMEF Edgard Carone, Segatto et al (2020) afirmam que diretores dedicam grande parte do tempo de trabalho às funções administrativas e financeiras, delegando aos coordenadores as responsabilidades pedagógicas. Paro (2017) corrobora o ponto ao explicar que são exacerbadas as exigências dos órgãos superiores do sistema de ensino por informações e prestação de contas, o que toma o tempo da direção e tira o foco das questões curriculares.

Esse ponto nos remete ao escasseamento dos recursos temporais abordado por Rosa (2019), o qual evidencia que o aumento na quantidade de ações ultrapassa o aumento técnico de velocidade de execução das atividades, causando uma intensificação no ritmo de vida. Percebemos esse fenômeno, no caso dessa escola, também na rotina do próprio coordenador. Embora ele tenha formação e uma concepção de educação que o aproxima da visão crítica sobre TDIC e mídias, o contexto parece levá-lo a um afastamento por falta de recursos temporais e humanos. Quando ele diz não conseguir planejar com calma as ações, ou conversar com a equipe sobre as propostas como gostaria, ou ainda estruturar o PPP como desejava, e justifica essas faltas com o excesso de demandas, nos remetemos diretamente à Rosa (2019) que explica sobre como o escasseamento de recursos temporais somado à contração do presente geram uma sensação de pressão temporal e estresse por medo de não dar conta das tarefas. “A reunião desses fatores contribui não somente para o surgimento do estresse, mas também para o agravamento de seus estágios, podendo culminar na síndrome de *Burnout*” (FALCÃO, 2017, p. 35) – que é um estresse ocupacional relacionado à frustração e exaustão o qual acaba estendido para todas as áreas da vida.

Apesar de identificarmos essa postura de afastamento em João, entendemos que ela seja situacional e momentânea. O coordenador havia assumido o cargo nesta escola há menos de um ano, quando o entrevistamos, e num contexto de pandemia. Todas as falas de João nos levam

a entender sua abordagem com relação às TDIC e mídias como aproximação crítica. Esse é um exemplo de que as observáveis sugeridas neste trabalho são fluidas e apenas uma proposição didática para entendimento do objeto de pesquisa.

As entrevistadas da EMEF Remo Rinaldi Naddeo, Adriana e Fernanda, demonstraram alinhamento à função determinada para a coordenação pedagógica no artigo 10 do decreto municipal nº 54.453 de 10 de outubro de 2013. O documento preconiza que essas profissionais sejam responsáveis pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na UE e elas afirmam cuidar de atividades nesse sentido. Tanto nas entrevistas, quanto na visita presencial à escola — ocasião em que conversamos com ambas na sala de coordenação — percebemos a parceria entre as duas na realização conjunta do trabalho. Fernanda relata como foi difícil ficar sozinha como coordenadora entre a saída da outra profissional e a chegada de Adriana. Especialmente porque esse período se transcorreu durante a pandemia.

Ao estudar o PPP da EMEF Remo notamos que as palavras-chave não aparecem vinculadas às atribuições de gestores escolares. A única aparição é do substantivo “comunicação” numa sentença sobre o papel da direção escolar, na qual o sentido é de transmissão de comunicados.

8.2.1 Parceria com outros profissionais

Embora não tenham sido encontradas relacionadas ao trabalho de gestores, as palavras-chave buscadas no PPP da Remo apareceram vinculadas às atribuições de outros profissionais da UE. Um deles é o professor orientador de sala de leitura (POSL). *TICs, Comunicação e multimídia* aparecem na mesma frase: “III – contribuir no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional com proposta de inserção e ampliação do uso das TICs e da linguagem multimídia, do equipamento de comunicação para inserção social e participação no mundo do conhecimento”. Consideramos tal aproximação como crítica, apoiados na reflexão trazida na introdução deste texto sobre o reconhecimento da concepção de educação que se tem para olhar as questões da escola. Nesse caso, ao descrever a atribuição do profissional, o PPP parece situar o debate sobre as TDIC e mídias em patamar crítico-reflexivo, levando em conta a inserção dos sujeitos no mundo e sua participação cidadã. Na escola Edgard Carone o POSL também é vinculado às palavras pesquisadas, a “comunicação” aparece como um aspecto da vida social para o qual os estudantes devem ser formados de forma reflexiva.

O professor de atendimento educacional especializado (PAEE) — “serviço complementar ao processo de escolarização a estudantes público-alvo da educação especial” (BRITO, 2022) — também aparece vinculado às TIDC. O documento prescreve que ele deve utilizar tecnologias assistivas — recursos adotados por pessoas com deficiências para realização de atividades diárias —, pautando o uso desses recursos na promoção de autonomia e participação de educandos em situação de inclusão. A prefeitura de São Paulo, ao abordar as tecnologias assistivas em notícias e artigos em seu site vincula o entendimento do conceito à Declaração de Bolonha, de 2019, “[...] com apelo à ação para melhorar o acesso a tecnologias de apoio de qualidade para o exercício dos direitos humanos fundamentais e atingir os objetivos de desenvolvimento sustentável de uma forma totalmente inclusiva” (SÃO PAULO, 2019).

No documento de 2021 da escola Edgar Carone também há menção à TA. Em ambas as escolas o termo vincula-se às atividades específicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas a maneira de formular a frase indica possíveis diferenças no entendimento. Enquanto a primeira escola frisa a promoção da autonomia como justificativa para o emprego de tais tecnologias, a segunda foca no “uso de recursos”. O mesmo acontece com a palavra “comunicação” que também aparece no contexto do AEE indicando o “ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)⁵⁰”, como um recurso. Vale dizer que a Remo conta com um professor especializado (PAEE) e a Edgard não.

A EMEF Remo, ao descrever as atribuições do secretário escolar e do auxiliar técnico de educação desta UE, repete a mesma sentença “executar atividades de natureza técnico-administrativa da secretaria da escola, com uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e apoio de softwares da Prefeitura”. Nesse caso, as tecnologias aparecem como um recurso técnico para execução de atividades administrativas de servidores públicos da escola, demonstrando a importância desses profissionais se apoiarem em TIC para executar o trabalho, por exemplo, usando e-mails, nuvens, planilhas etc. Tal menção do termo procurado é da ordem do instrumento, da eficácia e da produção.

A escola tem várias naturezas de trabalho, a aproximação instrumental vista no trabalho administrativo é de outra ordem com relação àquela do trabalho pedagógico. É comum e frequente que TIDC sejam vistas como instrumentos do trabalho técnico-administrativo. É

⁵⁰ Mais informações sobre CAA disponíveis em:
<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/xx8w8YyFNNSbDG7bYVKJVwf/>. Acesso em: 07 ago. 2022.

importante, apenas, lembrarmos que mesmo nesse tipo de função, a adoção irrefletida desta ou daquela plataforma significa consequências à comunidade escolar, por exemplo na entrega dos dados dos estudantes para empresas de mídia e tecnologias.

Em ambas as escolas, o profissional que mais tem as palavras-chave vinculadas ao seu trabalho é o professor orientador de educação digital (POED). As mídias e as tecnologias aparecem nas atribuições deste profissional como objetos de estudo para os quais os alunos devem desenvolver criatividade e criticidade para lidar.

A expressão TIC não figura no PPP de 2021 da EMEF Edgard até a página 99, quando recebe uma seção dedicada a ela. Tal parte de documento é composta por trechos da legislação que prescrevem os objetivos do trabalho com Tecnologias para Aprendizagem, as diretrizes das ações pedagógicas desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa e as atribuições do POED/POIE (há uma ressalva no início da seção sobre TIC que explica a atualização do nome da função, mesmo assim, o uso do termo não segue um padrão). Em seguida, deparamo-nos com um parágrafo de autoria da escola apresentando o POED que atua na UE como aquele que usa “[...] a tecnologia de forma crítica e autônoma, de modo a garantir o ensinar e aprender em Meio Digital, refletir sobre as múltiplas linguagens presentes no universo midiático, refletir sobre as publicações nos diversos espaços digitais e refletir sobre o conceito de autoria por meio do uso consciente das diversas ferramentas digitais e projetos que potencializam o protagonismo dos estudantes”.

Desse modo, é notável como no texto dos documentos de ambas as escolas é esperado que Professores de Sala de Leitura, de atendimento educacional especializado, de educação digital e secretários escolares usem e trabalhem com as TDIC e mídias, não estando vinculada ao gestor a tarefa de lidar com elas. No entanto, nas falas de coordenação e direção percebemos a sobrecarga de tarefas atribuídas a esses profissionais e como contar com parcerias é fundamental para a execução do trabalho. Fica a ponderação para pesquisas futuras: o quanto esses assuntos são compartilhados e pensados em conjunto — cada profissional com a sua expertise e área de atuação — ou o quanto são delegados completamente e ficam na “caixinha” das disciplinas e aulas pontuais?

8.3 Adaptações ao contexto: pandemia

Além da formação dos profissionais e da distribuição das demandas entre eles, outro modalizador observado da relação dos gestores com as TDIC e mídias é a adequação ao cenário. O ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia de Covid-19, mostrou-se um catalisador da ampliação do espaço das tecnologias nas escolas.

Prazeres, Gil e Luz-Carvalho (2020), em estudo com gestoras de escolas públicas e privadas de educação infantil, identificaram duas fases no trânsito da educação presencial para a remota emergencial:

[...] a primeira marcada pela urgência, em que as tecnologias foram utilizadas de forma relativamente “automática”; e a segunda, em que – após alguma possibilidade de adaptação e ajuste e em função de algum diálogo com a comunidade – foi possível experimentar recursos para a interação com as famílias e as crianças (p. 16).

Tais fases parecem fazer sentido no contexto da EMEF Remo também. As duas coordenadoras falam sobre uma aproximação forçada da equipe escolar com as tecnologias, devido à necessidade de manter a escola funcionando num contexto de interdição da presença física. Por esse motivo, inclusive, entendemos a aproximação de Fernanda ao tema como mais instrumental. A motivação da gestora ao se aproximar foi de buscar ferramentas para continuidade dos processos de ensino e aprendizagens no digital. Ela diz se entender como alguém leiga no assunto, mas que precisou se inteirar dos recursos, como *Google Sala de Aula*, adotado pela prefeitura. Para tanto, buscou parcerias com profissionais da própria unidade, como as POEDs, e com outros setores da prefeitura. De acordo com Fernanda, a coordenação pedagógica não precisa saber sobre todos os assuntos, mas pode buscar ajuda — o que nos remete à seção anterior sobre distribuição de demandas. É interessante notar esse movimento de aproximação da coordenadora que, embora esteja pessoalmente afastada dos temas das TDIC e mídias, por desconhecimento, foi atrás de parcerias. Ao mesmo tempo, podemos ponderar sobre o momento de mudança de posicionamento: Fernanda demonstra ter procurado trazer esses assuntos de modo mais sistemático para a escola em dois momentos: quando os professores, em 2018, disseram que se sentiam defasados perante o conhecimento dos alunos sobre as tecnologias e em 2020 quando a pandemia obrigou a escola a migrar para a modalidade remota. Ou seja, é possível identificar que existia um afastamento da coordenadora, seja por recusa, seja por falta de recursos temporais — não conseguimos perceber a partir dos elementos disponíveis para análise —, visto que ela não pautou formações de educadores ou propostas de

projetos sobre mídias e TDIC. Porém, quando a demanda se apresentou, ela parece não ter medido esforços em buscar ajudas para formar sua equipe a tratar do tema. Tal movimento mostra-se, de acordo com a literatura, de grande importância visto a possibilidade de transformação e otimização dos processos administrativos e pedagógicos quando a gestão aproxima as TDIC da escola, estimulando professores para pesquisa, análise e apreensão de conhecimentos voltados a essas temáticas (CRUZ, SILVA e SIMONIAN, 2013).

Como vimos anteriormente, Ikeshoji e Terçariol (2015) falam sobre a relevância de empregar as tecnologias nos processos de ensino e aprendizagens como “[...] uma ferramenta de auxílio da mediação, no que tange a educação” (p. 57). Fernanda e Adriana demonstram seguir essa linha de pensamento ao dizerem que fizeram um movimento de oferecer JEIFs mais envolventes e interativas, buscando provocar os professores a usarem as “ferramentas” com os alunos. Segundo as observáveis pensadas neste trabalho de mestrado, entendemos tal aproximação como instrumental, visto não denotar um desdobramento de reflexão crítica sobre tais recursos. Como descrito no capítulo 5, o ponto de atenção pela abordagem crítica de aproximação não é apenas pensar sobre o que é tecnologicamente viável ou o que é preferível pelos consumidores, mas olhar para o que as *Big Techs* (MOROZOV, 2018), e os governos veem como sendo seus próprios interesses e os interesses do público em geral (MANSELL e SILVERSTONE apud MANSELL, 2019).

Tal posicionamento capturado por entrevistas com as gestoras é o retrato de um cenário, o que significa que ele pode ser desdobrado para um aprofundamento crítico em momento posterior, bem como ser levado a um afastamento dada a conjuntura.

É interessante notar que para Adriana as TDIC e mídias são não somente uma prática cultural ou expressão das atividades humanas, mas também ferramentas para usos administrativos e recursos para a comunicação com o público — alunos e famílias —, especialmente na pandemia de Covid-19. Ponderamos que esse entendimento das tecnologias enquanto ferramentas à serviço da educação talvez tenha se aprofundado por conta do contexto de ensino remoto emergencial, visto as características e intenções dos recursos adotados.

O mesmo movimento é percebido na EMEF Edgard Carone. A diretora, que, como já descrevemos nas seções anteriores, parecia ter uma abordagem de afastamento pela sua formação e alta carga de demandas administrativas, demonstrou mudança de atitude devido ao contexto: ela revela ter precisado alterar sua postura com a imposição do ensino remoto

emergencial ao dizer que foi atrás de autoformação, pensou em formações para a sua equipe e mudou políticas da UE, por exemplo quando enuncia: “Não dá para ter mais o mesmo discurso que mantínhamos antes. Hoje [o dispositivo eletrônico] faz parte do material, precisa utilizar, até insistimos para que seja mais utilizado”. Mas, será que essa aproximação implicou mudança de visão? Ela foi de qual ordem?

Se olharmos atentamente os pronunciamentos de Mônica, podemos perceber uma aproximação instrumental, pelo viés do dispositivo, até pela necessidade do momento, de ensino remoto. Quando ela diz acreditar em uma “capacitação massiva” dos professores, visto muitos não saberem “manejar os recursos”, observamos um exemplo da intenção de ensinar o manuseio de ferramentas, que é diferente da abertura de debate qualificado sobre o lugar do digital e das mídias na vida societária (CITELLI, 2019). Ou ainda, a fala de que os equipamentos oportunizam uma forma diferente de ensinar, mais proveitosa para os alunos porque eles têm interesse em tecnologias, nos remete à crítica feita por Buckingham (2010) ao embelezamento dos conteúdos com o uso de tecnologias numa tentativa de tornar a aprendizagem mais agradável. “Em suma, se pretendermos atrair os aprendentes desafetos, a resposta não será enfeitar os materiais de ensino com penduricalhos — dar mais vida ao currículo com um brilho superficial da cultura digital amiguinha das crianças” (BUCKINGHAM, 2010).

No PPP de 2021 da EMEF Edgard Carone, aquele já dimensionado ao contexto pandêmico, encontramos a palavra “tecnologia” como “mediadora das interações”, algo ao qual se “adere”: “Enfrentamos muita dificuldade com a adesão a tecnologia como mediadora de nossas interações [...]”. Percebemos aqui a aproximação forçada pela pandemia de Covid-19, da ordem do recurso técnico. Foi preciso migrar as interações professor-aluno, aluno-aluno, professor-gestor, escola-família etc. para o modo remoto, utilizando-se de TDIC para viabilizar tal comunicação. Relembramos o alerta de Martín-Barbero (2009) sobre a nebulosidade do termo “tecnologias”, visto este não ser simples fato material, mas conter dimensões simbólicas.

Outro trecho segue na mesma argumentação, apresentando a ideia de que “[...] tivemos que adaptar o planejamento para um contexto pouco conhecido pela maioria: o ambiente digital. Mesmo com todo nosso esforço para dominar essas ferramentas [...] reconhecemos dificuldade de domínio e acesso virtual [...]”. Aqui o digital é tido não como cultura, mas como local/espço “físico”, bem como suas características são vistas como ferramentas a serem dominadas. Esse entendimento difere daquele apresentado por Buzato (2010) quando propõe que a cultura digital

não se restringe às operações e processos técnicos, mas é um repertório de ideias, práticas, atitudes e valores em constante atualização.

Ao mesmo tempo, nesta mesma seção onde encontramos as palavras-chave numa acepção instrumental, há frases de outra ordem. Ao afirmar que o currículo não está focado somente no livro didático, o PPP diz pressupor aos alunos e educadores liberdade para exercício de escolha e criatividade nos momentos de pesquisa e desenvolvimento de recursos mediadores. Apresenta, então, múltiplas linguagens e tecnologias como possíveis suportes. Algo similar acontece no trecho retirado da seção sobre processo de acompanhamento de alunos, quando as “novas tecnologias” aparecem como uma das possibilidades para desenvolvimento de aquisição de leitura e escrita. Como afirma Sodré (2014), as tecnologias são ferramenta e discurso, e, nesses trechos, elas parecem estar sendo consideradas em sua complexidade.

Vale notar também, que embora nas entrevistas os gestores tenham se manifestado sobre a mudança de status dos dispositivos eletrônicos no ambiente escolar — de itens proibidos a mediadores das aprendizagens —, não notamos transformações no texto do projeto quanto a isso. Em ambos os PPPs da escola, os equipamentos eletrônicos como telefone celular, tocadores de música, tablets e jogos portáteis são apresentados como “dispositivos de entretenimento e comunicação” que perturbam o ambiente escolar e prejudicam o aprendizado, quando usados fora da proposta pedagógica. Por isso é vedado ao aluno utilizá-los. Este trecho é encontrado na seção “proibições aos educandos”. Mesmo assim, embora tal proibição se mantenha, é perceptível a mudança geral de relação com as TDIC nas versões do documento, anterior e posterior à pandemia.

Verificamos, portanto, a partir das vozes de gestores e do texto dos PPPs como a adaptação ao contexto pandêmico balizou a relação dos profissionais com TDIC e mídias.

Considerações Finais

Num contexto de crescimento exponencial do espaço tomado pelas mídias e tecnologias na rotina de crianças e jovens, influenciando seus modos de ver, pensar e agir no mundo, a escola tem um papel. Em diversos países, pesquisadores e educadores vêm evidenciando a importância da educação formal ocupar-se do estudo sobre as dimensões políticas, sociais e econômicas das mídias e TDIC.

Partindo da importância desses temas estarem contemplados no currículo das escolas, esta pesquisa enfocou um recorte dentro da instituição: o trabalho de gestores — direção e coordenação pedagógica. O propósito foi investigar quais abordagens têm sido adotadas por gestores escolares para utilizar e refletir sobre as TDIC e mídias em duas escolas públicas de ensino fundamental da cidade de São Paulo. Para alcançar esse objetivo, realizamos entrevistas com uma diretora e três coordenadores pedagógicos das EMEFs Remo Rinaldi Naddeo e Edgard Carone e fizemos uma busca por palavras-chave nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

A descrição das entrevistas e o mapeamento dos termos-chave foram analisados a partir das categorias adotadas neste trabalho: **afastamento por recusa** — por não considerarem um bom caminho assumir o atravessamento da cultura digital como parte do currículo escolar, gestores buscam abordar as mídias e tecnologias na chave das proibições —, **afastamento por falta de recursos materiais**, como internet e dispositivos eletrônicos; **falta de recursos temporais**, escassez de tempo para aprofundamento na temática gerando distanciamentos; e **falta de recursos humanos**, ausência de profissionais qualificados diminuindo a probabilidade de tratar dos assuntos midiáticos e digitais. Também olhamos pelo viés da **aproximação instrumental**, como aquela que adere ao consumo e ao discurso salvacionista das tecnologias, sendo, conseqüentemente, focada no uso dos recursos digitais e eletrônicos enquanto instrumentos neutros, e **aproximação crítica**, mais alinhada às vertentes educacionais emancipatórias, que visam o uso e estudo de TDIC e mídias para fins pedagógicos e educacionais, propondo leitura crítica sobre elas.

Tínhamos como hipótese principal que as TDIC e mídias são pouco tratadas nas escolas a partir de uma perspectiva crítica, e, quando são, raras vezes os gestores utilizam o conceito de educomunicação. Verificamos que tal afirmativa procede parcialmente: quanto à

educomunicação, sim, o conceito não aparece nenhuma vez nos PPP e, nas entrevistas, ele figura apenas quando feita menção por esta pesquisadora. Vale lembrar que a educomunicação indica uma chave de leitura para as questões da interface Comunicação e Educação, ou seja, é possível identificarmos aproximações críticas sem necessariamente haver relações entre elas. Agora, com relação à ideia de que TDIC e mídias não são muito tratadas por uma vertente crítica, percebemos uma mistura de posicionamentos. As duas escolas contavam com pelo menos um profissional que tencionava a UE e seus parceiros de gestão para uma aproximação crítica, dessa forma, observamos certa disputa conceitual e de perspectivas disparada, entre outros fatores e, principalmente, pela formação de cada um.

Por exemplo, se a coordenadora carrega uma formação em educomunicação, ela está aberta a enxergar por esse prisma a todo momento, o que facilita uma aproximação crítica — como notado no caso de João e Adriana. Ao passo que se este tema não faz parte da formação da pessoa em termos conceituais, atitudinais e/ou procedimentais, facilmente ela pode incorrer em um afastamento ou aproximação instrumental — como Mônica, Nívea e Fernanda.

Analisando as escolhas sobre as formações ministradas aos professores em JEIFs e mesmo os conceitos trazidos no PPP, mostrou-se válida a hipótese secundária de que quando a equipe gestora, ou parte dela, entende a importância do estudo crítico sobre as TDIC e mídias com os alunos, essa temática ganha espaço/visibilidade na escola. No entanto, o cruzamento entre o contexto do momento e as convicções do gestor podem entrar em choque. Percebemos que o grande número de demandas destinadas à coordenação e direção pode ocasionar afastamentos da temática do estudo, João manifestou esse ponto em suas falas. O gestor demonstra preocupação com o uso e a reflexão sobre as TDIC e mídias, mas apresenta-se imerso em inúmeras tarefas de ordem administrativa e pedagógica e faltam recursos temporais e humanos para dar conta de tudo.

Nesse sentido, notamos que a responsabilidade por cuidar dessas temáticas digitais e midiáticas é destinada, em grande medida, a outros profissionais da UE, especialmente aos POEDs, em ambas as escolas. Por um lado, esse movimento é esperado na rede municipal visto que a componente curricular de Tecnologias para Aprendizagem do Currículo da Cidade de São Paulo tem como foco as aulas ministradas por esses profissionais. Por outro, como temáticas transversais ao currículo, se colocadas apenas sob os cuidados de um profissional com poucas entradas semanais em sala de aula, corre-se o risco de compartimentalizar tal conteúdo e perder

a potência do trabalho. Além disso, é de responsabilidade da gestão construir a dimensão conceitual da escola (LÜCK, 2009).

A pandemia de Covid-19, contexto situacional de realização da pesquisa, foi divisora de águas na temática deste estudo. Percebemos em ambas as escolas um grande movimento de aproximação a partir da necessidade do ensino remoto emergencial, o que corroborou a outra hipótese secundária deste trabalho: as TDIC e mídias ganharam espaço na pauta escolar em decorrência da pandemia, porém a primeira adesão às tecnologias foi da ordem instrumental. Não houve tempo de maturação, as decisões precisaram ser tomadas rapidamente, e aqueles que não tinham familiaridade alguma com o digital parecem ter ficado mais suscetíveis às saídas instrumentais.

As descobertas desta investigação partem de uma amostragem pontual, não objetivando promover generalizações. Bem como, não se trata de pôr sob crivo crítico os fazeres e saberes dos gestores que participaram da pesquisa, mas partir da colaboração desses sujeitos para refletir sobre o objeto de estudo. O que esperamos ser uma contribuição deste trabalho é o olhar para o entrecruzamento **gestão escolar - TDIC e mídias** a partir da perspectiva educacional. Alguns pontos ficam em suspensão para investigações futuras, como: a questão sobre o quanto os assuntos digitais e midiáticos são pensados de modo compartilhado por gestores e professores ou acabam compartimentalizados em disciplinas específicas. Ou ainda, o quanto as formações voltadas especificamente para gestão podem influenciar/vêm influenciando na abordagem desses profissionais ao posicionarem TDIC e mídias na escola.

Referências

- ALMEIDA, M.; RUBIM, L. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem**. São Paulo: PUC-SP, v. 2, 2004.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/Educação: Um campo em ação**. Atas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico, v. 4, p. 383-393, 2005.
- BEIGUELMAN, G. Dadosfera. Eugenia Maquínica. *In: Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera*. 1 ed. São Paulo: Ubu Editora, 2021.
- BIERWAGEN, G. S. **Vozes da trans (formação) docente na perspectiva da Comunicação/Educação**. 2021. Tese de Doutorado.) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021. doi: 10.11606/T.27.2021.tde-31082021-195415. Acesso em: 15 de abr. 2022.
- BIMBATI, A. P. Prefeitura descumpre promessa e só 4,5% das salas de aula são digitais. UOL, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/09/05/prefeitura-atrasa-entrega-salas-digitais-escolas-sp.htm>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BONILLA-DEL-RIO, M., GARCÍA-RUÍZ, R., y PÉREZ RODRÍGUEZ M. Amor (2018). La educocomunicación como reto para la educación inclusiva. **EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC**, 7(1), 66-85. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029> Acesso em: 03 out. 2020.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (orgs.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ed. Ática, 1994, p.122-155.
- BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. Cap. Compreender: p.693-713.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- BRITO, L. Educadoras do AEE falam dos desafios e aprendizados do ensino remoto. Diversa, 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/educadoras-do-ae-falam-dos-desafios-e-aprendizados-do-ensino-remoto>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BUCCI, E. **Existe Democracia sem verdade factual?**. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2019.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 28 mai. 2022.

BUCKINGHAM, D. David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. [Entrevista cedida a] Douglas Calixto, Tatiana Luz-Carvalho e Adilson Citelli. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i2p127-137. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/182270>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas. In: HÖFLING, Camila (org). **Jornada de Letras**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010 p. 69 – 88. Disponível em: https://www.academia.edu/1431378/Cultura_digital_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Letramento_conflitos_desafios_perspectivas. Acesso em: 04 jun. 2021.

CAPRECCI, A. C.; LUZ-CARVALHO, T. G. & BLOTTA, V. Licenciatura em Educomunicação navegando por novos horizontes: relato de experiência extramuros com cidadania digital. In. SOARES, Ismar O., VIANA, Claudemir, PRANDINI, Paola D. **Educomunicação, Transformação Social e Desenvolvimento Sustentável**. ABPEducom: 2020.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2020**: edição COVID-19: metodologia adaptada [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1 ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201505/resumo_executivo_tic_domicilios_2020.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2020**: edição COVID-19: metodologia adaptada [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1 ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124195342/resumo_executivo_tic_kids_online_2020.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020**: edição COVID-19: metodologia adaptada [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1 ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

CITELLI, A. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Senac, 1999.

CITELLI, A. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006. Páginas 9 - 69 e 161 - 177.

CITELLI, A. Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos. In: **Revista Matrizes**. PPGCOM/ECA/USP. Ano 2, nº 1, 2008. P. 13 - 30.

CITELLI, A. Comunicação e educação. Convergências educacionais. **Revista Comunicação, mídia e consumo**. 2010. Disponível em:

<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/195/193>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CITELLI, A. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In Citelli, A. & Costa, M. C. C. (orgs.) **Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59 - 76.

CITELLI, A. Tecnocultura e educomunicação. **Rizoma**, v. 3, n. 2, p. 63-75, 21 dez. 2015.

CITELLI, A (org.). **Educomunicação. Comunicação e educação. Os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.

CITELLI, A. Comunicação e educação: as pontes da linguagem. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 16, n. 46, 2019.

CITELLI, A (org.). **Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico** [recurso eletrônico] – São Paulo: ECA-USP, 2020. 217 p. ISBN 978-65-88640-18-0. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/mecom>. Acesso em: 06 jun. 2021.

COLÉGIO Rio Branco recebe certificação de Escola Referência Google for Education. Rio Branco, 2018. Disponível em: <https://www.riobranco.org.br/destaques/colegio-rio-branco-recebe-certificacao-de-escola-referencia-google-for-education/>. Acesso em: 03 abr. 2022.

COLL, C. & ILLERA, J. L. R. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar In: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010, p. 289 – 310.

COSTA, E. R. Diretores de escola e educação a distância: gestão do tempo e o *ethos* da autovalorização. In: CITELLI, A. (org.). **Educomunicação. Comunicação e Educação. Os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.

COSTA, E., R., COSTA, S. & NARDES, W. Percepções dos educadores sobre os dispositivos comunicacionais. In. CITELLI, A., ed. Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2021, 229 p. Comunicação e educação series, vol. 7. ISBN:978-65-8621-337-9. <https://doi.org/10.7476/9786586213379>.

CRUZ, V. M. de A. C.; SILVA, F. F.; SIMONIAN, M. Gestão escolar e as TIC: uma díade transformadora. **Revista de Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental**, v. 8, n. 1, p. 37-46, 2013.

DORIA anuncia parceria com Microsoft para a rede municipal de ensino | Jornal da Manhã. Jovem Pan News. 1 vídeo (5:25 min). Youtube, 29 de março de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fs5MpnDEZNQ>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FALCÃO, S. P. Aceleração temporal e estresse docente. In: CITELLI, A. (org.). **Educomunicação. Comunicação e Educação. Os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **Educação para e pela cidadania. Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: Edusp, p. 289-300, 2000.

GAVASSA, R. C. F. B.; TADEU, T. Currículo de tecnologias para aprendizagem e objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**: TIC Educação, 2018.

HESSEL, A. M. D. G. **As TIC podem auxiliar na gestão da escola**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

HUI, Y. Cosmotécnica como cosmopolítica. Sobre a consciência infeliz dos neorreacionários. O que vem depois do fim do iluminismo?. Máquina e ecologia. *In: Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

IKESHOJI, E. A. B.; TERÇARIOL, A. A. de L. As tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica e gestão escolar. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 15, p. 51-62, 2015.

ISTOÉ. Menino de 12 anos que participou de desafio no TikTok morre após três semanas internado. Disponível em: <https://istoe.com.br/menino-de-12-anos-que-participou-de-desafio-no-tiktok-morre-apos-tres-semanas-internado>. Acesso em: 17 abr. 2022.

JERUSALINSKY, J. Que rede nos sustenta no balanço da web? – o sujeito na era das relações virtuais. JERUSALINSKY, J. **Intoxicações eletrônicas: o sujeito da era das relações virtuais**. Salvador: Ágalma, p. 13-38, 2017.

LAGO, C. Pierre Bourdieu e algumas lições para o campo da comunicação. **Intexto**, Porto Alegre, RS, p. 728-744, dez. 2015. ISSN 1807-8583. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/58561>. Acesso em: 07 ago. 2021. doi:<https://doi.org/10.19132/1807-8583201534.728-744>.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZES**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 11-42, 2011. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v4i2p11-42. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38290>. Acesso em: 18 dez. 2020.

LOPES, M. I. V. Reflexividade e relacionismo como questões epistemológicas na pesquisa empírica em comunicação. **Pesquisa empírica em comunicação**. São Paulo: Paulus, p. 27-49, 2010.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em comunicação**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LOPES, M. I. V. & ROMANCINI, R.. Epistemologia. In: CITELLI, A.; BERGER, C.; BACCEGA, M. A.; LOPES, M. I. V.; FRANÇA, V. (orgs.). **Dicionário de comunicação. Escolas, teorias, autores**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014, p. 127 - 137

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUZ-CARVALHO, T. G.. **Laços de Cidadania**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo) – Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2017. [Orientadora: Michelle Prazeres].

LUZ-CARVALHO, T. G. **As tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino formal: qual o papel da educomunicação?** 2019. 60 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. [Orientadora: Daniela Osvald].

MANSELL, R. Tecnologias de comunicação transformadoras: o desafio da accountability. **MATRIZES**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 71-90, 2019. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v13i1p71-90. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/157644>. Acesso em: 3 abr. 2022.

MARTÍN-BARBERO, J. Uma aventura epistemológica. **MATRIZES**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 143-162, 2009. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v2i2p143-162. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38228>. Acesso em: 22 mai. 2021.

MARTINO, L. M. S. **Método de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

MORIN, E.; LISBOA, E.. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOROZOV, E. **Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política**. 1 ed. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

OROZCO-GÓMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, A. & COSTA, M. C. C. (orgs.) **Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas. 2011. p. 159 - 174.

OROZCO-GÓMEZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 10, p. 57-68, 1997. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i10p57-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36323>. Acesso em: 29 mar. 2022.

OROZCO-GÓMEZ, G. Guillermo Orozco Gómez: uma trajetória no campo da comunicação e educação. [Entrevista cedida a] Adilson Citelli e Wellington Nardes. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 131-138, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v27i1p131-138. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/195740>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PARCERIA amplia utilização de tecnologia na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Microsoft, 2017. Disponível em: <https://news.microsoft.com/pt-br/parceria-amplia-utilizacao-de-tecnologia-na-rede-municipal-de-ensino-da-cidade-de-sao-paulo>. Acesso em: 03 abr. 2022.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIEIDADE, J.; PEDRO, N. Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 109-133, 2014.

PRAZERES, M. **A moderna socialização escolar**: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-10102013-113416. Acesso em: 04 abr. 2022.

PRAZERES, M.; GIL, C.; LUZ-CARVALHO, T. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, 2021. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.36262. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36262>. Acesso em: 7 nov. 2021.

PREFEITURA SP finaliza nova licitação para instalação de salas digitais. Prefeitura de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-sp-finaliza-nova-licitacao-para-instalacao-de-salas-digitais>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RIMOLI, A. P. C. O mundo da comunicação e o mundo da criança. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 51-59, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v21i1p51-59. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/96724>. Acesso em: 23 abr. 2022.

ROSA, H. O que é aceleração Social?. *In*: **Aceleração. A transformação das estruturas temporais na Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SAAD, E. **Caminhos da Comunicação: Tendências e Reflexões sobre o Digital**. São Paulo: Editora Appris, 2020. P. 1 - 10.

SANTIAGO, A. O que é e como surgiu o 'Desafio Euphoria', que apavora pais e professores. UOL. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2022/04/14/desafio-euphoria-corretivo-escolas.htm>. Acesso em: 17 abri. 2022.

SÃO PAULO. Prefeitura municipal de São Paulo. **Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013**. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 06 fev. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade de São Paulo**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-tecnologias-para-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Coordenação Pedagógica**. – 2.ed. – São Paulo : SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/50729.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ESTUDANTES e servidores municipais com deficiência recebem equipamentos de Tecnologia Assistiva. Prefeitura de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/justica/noticias/?p=289248>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SEGATTO, C. I., EXNER, M., ABRUCIO, F. L. TIC e gestão escolar em diferentes contextos federativos. In: BR, CGI; BR, NIC. **TIC Educação 2019: pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo, 2020. Pp. 163 - 170. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2019>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SETTON, M. G.. **Mídia e educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SOARES, I. O. Educomunicação. **O conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v23i1p7-24. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SODRÉ, M. **A Ciência do Comum**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SODRÉ, M. **Pela atenção ao comum: entrevista com Muniz Sodré**. Entrevista concedida à Anelise Angeli De Carli e Andriolli de Brites da Costa. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 40, p. 4-10, set./dez. 2017.

SOLEDADE, R. & LUZ-CARVALHO, T. G. **Interação remota na Educação Infantil: os desafios comunicacionais na práxis docente**. In Anais do 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 1º a 10/12/2020. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-1098-1.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980, caps. I e II, p.31-77.

TELES, E. C. **Entre o dizer e o fazer com as mídias e tecnologias na formação inicial o pedagogo**. 2019. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/T.27.2020.tde-25022021-100446. Acesso em: 14 abr. 2022.

VIANA, C. E.; MELLO, L. F. Cultura digital e a educomunicação como novo paradigma educacional. **Revista FGV Online**, v. 3, n. 2, p. 31-49, 2013.

VINHA, T. P., TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola. **Revista Diálogos Educacionais**. Curitiba: v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.