

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

LAÍS DE CASTRO

**DA LOUSA E GIZ ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TDICs): PSICOLOGIA CRÍTICA NA ESCOLA**

CAMPINAS

2026

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

LAÍS DE CASTRO

**DA LOUSA E GIZ ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TDICs): PSICOLOGIA CRÍTICA NA ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia na Escola de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

CAMPINAS

2026

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C355d

de Castro, Laís

DA LOUSA E GIZ ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs): : PSICOLOGIA
CRÍTICA NA ESCOLA / Laís de Castro. - Campinas: PUC-
Campinas, 2026.

196 f.

Orientador: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós
graduação em Psicologia, Escola de Ciências da Vida,
Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026.
Inclui bibliografia.

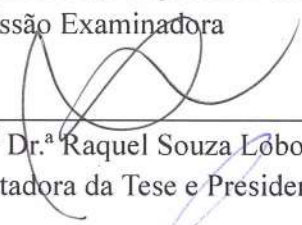
1. Psicologia Escolar. 2. Tecnologia. 3. Formação de
Professores.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA


LAÍS DE CASTRO

DA LOUSA E GIZ ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E
INFORMAÇÃO (TDICs): PSICOLOGIA CRÍTICA NA ESCOLA


Tese defendida e aprovada em 04 de Fevereiro de 2026 pela
Comissão Examinadora




Prof.^a Dr.^a Raquel Souza Lobo Guzzo
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão



Prof.^o Dr.^o Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof.^a Dr.^a Letícia Lovato Dellazzana Zanon
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof.^a Dr.^a Ângela Fátima Soligo
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES
Data: 07/02/2026 14:00:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Elisa Mattosinho Bernardes
Universidade de São Paulo (USP)

Agradecimentos

Construir uma tese é um caminho difícil e solitário para tantos, e, ao longo dos anos deste doutorado, tive a sorte de ser acompanhada por muitas mãos, olhares, críticas e afetos que tornaram possível a construção desta pesquisa.

Agradeço à minha família, Sandra e Célio, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelo amor em todos os momentos. Aos amigos Gabriela, Marcus, Ícaro, João Victor, Pave, Raphael, Eduardo, Larissa e Clara, que estiveram por perto — presencial ou virtualmente, obrigada por me lembrarem da importância de respirar, rir e continuar.

Agradeço, à minha orientadora, Raquel Souza Lobo Guzzo, por sua escuta atenta, pelas provocações teóricas e metodológicas que enriqueceram este trabalho, e por me ensinar diariamente a não desistir de construir uma nova psicologia para a realidade latino-americana e para a comunidade que participou de minha pesquisa.

Às minhas amigas do grupo de pesquisa, Daniela, Larissa, Letícia, Mariana, Laura, Soraya e Laís pelas trocas e reflexões compartilhadas por tantos anos. Um grupo de mulheres potentes, que, com muita garra luta por uma psicologia crítica e ética, estudando com dedicação os processos de desenvolvimento humano e as possibilidades de proteção integral às crianças e jovens. Às estagiárias do Projeto ECOAR, Ana Paula e Helena, pelo comprometimento com a educação e em garantir a proteção dos estudantes que trabalhamos com tanta sensibilidade, consciência e dedicação – fico feliz de ter colegas em nossa classe trabalhadora tão potentes e fortes.

À banca examinadora de qualificação, Prof.^a Dr.^a Giselle Martins dos Santos Ferreira e Prof.^o Dr.^o Wanderlei Abadio de Oliveira e à banca examinadora de defesa, Prof.^a Dr.^a Ângela Fátima Soligo, Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Mattosinho Bernardes, Prof.^o Dr.^o Rodolfo Augusto Matteo Ambiel e Prof.^a Dr.^a Letícia Lovato D. Zanon meu reconhecimento pela leitura cuidadosa e pelas contribuições valiosas para o aprimoramento desta pesquisa. Agradeço também ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, em especial à Prof.^a Dr.^a Vera Engler Cury por todo apoio e tutela, e Maria Amélia e Elaine por todo o trabalho e retirada de dúvidas.

Por fim, agradeço à Deus, a espiritualidade que me acompanha e meu Pai de Santo, que cuidam de mim, me sustentaram, levantaram e ensinaram a caminhar novamente. Dedi esse título a vocês.

Ao CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo financiamento.

Sumário

Agradecimentos	2
Índice de Tabela.....	6
Índice de Figuras	7
Resumo	9
Abstract.....	10
Resumen	11
Memorial	13
Introdução e Justificativa.....	15
Tese.....	22
Objetivos.....	22
Fundamentação Teórica.....	24
Parte 1- Cotidiano escolar: desafios da educação no contexto das transformações da sociedade	25
Parte 2 - Digitalização na Educação Básica: da disposição de tecnologias na escola, letramento digital e a resistência de professores	30
Parte 3 - Psicologia Crítica Alemã na Escola: perspectiva do sujeito e o uso de tecnologias.....	40
Método.....	48
I) Fundamentos Metodológicos.....	48
II) Cenário e Contexto de Pesquisa	50
III) Participantes	51
IV) Fontes de Informação.....	51
V) Considerações Éticas.....	52
VI) Procedimentos de Análise.....	53
Resultados.....	59
Estudo 1 – A Perspectiva de Professores.....	61
1.1) Relação entre Professor e Tecnologias	61

1.2) Carga Horária de Trabalho vs Atribuição de Tarefas	64
1.3) Impacto da Tecnologia no Desenvolvimento dos Estudantes e Letramento Digital	71
1.4) Inteligência Artificial na Educação Básica	74
Síntese dos Resultados do Estudo 1	82
Estudo 2 – A Perspectiva de Estudantes.....	87
2.1) Dimensão acesso à internet	87
2.2) Dimensão Internet e Aprendizagem.....	91
2.3) Dimensão Internet e Relacionamentos.....	103
Síntese dos Resultados do Estudo 2	107
Conclusões dos Estudos 1 e 2.....	110
Limites e Possibilidades da Tese de Doutorado	114
Referências	118
Anexos	123

Índice de Tabela

Tabela 1 - Caracterização dos Códigos para análise qualitativa.	54
Tabela 2 - Coocorrência de respostas dos professores	79
Tabela 3 - Aplicativos ou sites que os estudantes utilizam para aprender algo novo.....	95
Tabela 4 - Coocorrência de resposta dos estudantes.	102
Tabela 5 - Tabela de Coocorrência entre as respostas de Professores e Estudantes	110

Índice de Figuras

Figura 1 - Grau de Formação.....	61
Figura 2 - Trabalho com Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, e Educação de Jovens e Adultos.....	62
Figura 3 – Tempo de Trabalho Docente na Educação.....	62
Figura 4 – Instrução sobre o uso de Tecnologias Digitais na Educação durante a Formação..	63
Figura 5 - Aquisição de Conhecimento sobre TDICs Após a Formação	64
Figura 6 - Uso de TDICs para Pesquisar Novas Metodologias e Conteúdos Educativos	64
Figura 7 - Uso de Tecnologias Digitais no Lazer Diário.....	65
Figura 8 - Tempo Disponível para Integrar TDICs nas Aulas.	66
Figura 9 - Adequação da Carga Horária para Preparação de Aulas com TDICs.	66
Figura 10 - Dificuldade de Equilibrar Tarefas Regulares e Uso de TDICs.....	67
Figura 11 - Acredita-se que o Uso de TDICs Melhora o Engajamento dos Estudantes em Sala de Aula.....	68
Figura 12 - Contribuição das TDICs para o Desenvolvimento das Habilidades Digitais dos Estudantes.....	68
Figura 13- Comparação entre o Uso de TDICs e Métodos Tradicionais no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	68
Figura 14 - Dificuldades Percebidas nas TDICs no Processo de Ensino-Aprendizagem.	69
Figura 15 - Distração dos Estudantes com o Uso de Celulares em Sala de Aula.....	69
Figura 16 - Autonomia e Responsabilidade dos Estudantes ao Usar TDICs.	71
Figura 17 - Importância das TDICs para Preparar os Estudantes para o Mundo do Trabalho. 71	
Figura 18 - Letramento Digital dos Estudantes para o Uso de Chromebook.	72
Figura 19 Letramento Digital dos Estudantes para o Uso de Smartphones.	73
Figura 20 - Conhecimento sobre Recursos de Inteligência Artificial (IA).....	74
Figura 21 - A IA Pode Potencializar a Aprendizagem para Atender às Necessidades Individuais dos Estudantes.	74
Figura 22 - A IA Pode Ajudar a Aliviar a Carga de Trabalho dos Professores Automatizando Tarefas Administrativas.....	75
Figura 23- A IA Pode Melhorar o Desempenho Acadêmico dos Estudantes.	76
Figura 24 - Confiança na Habilidade de Usar Ferramentas de IA nas Práticas Pedagógicas... 76	
Figura 25 - Preocupação com a Desumanização da Educação pela Introdução da IA.....	77
Figura 26 - A IA Deve Ser Integrada de Forma Cuidadosa e Ética na Educação.	78

Figura 27- Uso de IA na Escola Pode Promover Desigualdades de Acesso à Tecnologia.	79
Figura 28 - Necessidade de Formação Específica para a Incorporação de IA na Educação.	79
Figura 29 - Meios de Acesso à Internet para Estudantes.....	87
Figura 30 - Acesso à Internet em Casa.....	88
Figura 31 - Limitação de Tempo de Acesso à Internet e Jogos Online pela Família.....	88
Figura 32 - Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs).....	88
Figura 33 - Uso da Internet para Realizar Tarefas Escolares.	90
Figura 34 - Tempo Diário de Exposição a Telas.	90
Figura 35 - Avaliação dos Conteúdos Escolares Disponíveis na Internet.	91
Figura 36 - Métodos de Aprendizagem Preferidos pelos Estudantes.....	92
Figura 37 - Frequência de Uso da Internet para Estudo e Aprendizado.....	93
Figura 38 - Frequência de Uso da Internet em Casa para Auxílio nas Tarefas Escolares.....	93
Figura 39 - Uso de Aplicativos ou Jogos para Aprender Algo Novo.....	93
Figura 40 - Importância de Saber Usar Diferentes Tecnologias para Sucesso Profissional.....	98
Figura 41 - Capacidade e Conforto em Utilizar Internet e Tecnologia em Sala de Aula.....	99
Figura 42 – Dificuldades em utilizar aparelhos tecnológicos na escola.....	99
Figura 43 - Concordância com a Lei 15.100/2025.....	100
Figura 44 - Distração em Sala de Aula com Celular, Internet e Jogos.....	102
Figura 45 - Interação com Pessoas Desconhecidas na Internet.....	103
Figura 46 - Ambientes Virtuais de Interação com Pessoas Desconhecidas.....	103
Figura 47 - Uso de Jogos Online com Outras Pessoas.....	104
Figura 48 - Formação de Amizades Online com Pessoas Apenas Conhecidas pela Internet.....	104
Figura 49 - Preocupação com Privacidade e Segurança de Informações Pessoais na Internet.....	105
Figura 50 - Recebimento de Mensagens Inadequadas de Desconhecidos na Internet.....	106

Resumo

Esta pesquisa de doutorado investiga as relações entre professores, estudantes e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar, especialmente no período pós-pandemia, quando a manutenção do vínculo entre escola e estudantes passou a depender fortemente dos recursos digitais. Busca-se defender a tese de *que quanto maior a resistência de professores em utilizar de TDICs na sala aula como ferramenta para o ensino-aprendizagem, menor a possibilidade de letramento digital dos estudantes*. Fundamentada na Psicologia Crítica Alemã e sustentada pela epistemologia qualitativa de González Rey, a pesquisa adotou a metodologia construtivo-interpretativa para compreender sentidos e contradições atribuídos ao uso das TDICs. Participaram do estudo 15 professores e 162 estudantes de uma escola pública, dos 7^{os} e 8^{os} Anos. As fontes de informação foram: 1) questionário com professores, para identificar experiências, dificuldades e concepções sobre a integração das TDICs; e 2) mapeamento psicossocial com estudantes, para compreender como utilizam as tecnologias no cotidiano escolar e pessoal. Os resultados evidenciam contradições: estudantes utilizam, intensamente, os recursos digitais, mas de forma fragmentada e pouco reflexiva, enquanto professores relatam insegurança, sobrecarga e ausência de formação continuada. Tal cenário aprofunda desigualdades e limita o potencial emancipatório das tecnologias. Conclui-se que o papel da escola não é apenas disponibilizar equipamentos, mas criar condições para que professores se apropriem criticamente das TDICs, promovendo mediações que integrem saberes técnicos, pedagógicos e éticos, favorecendo a formação de sujeitos ativos e críticos.

Palavras – Chave: Tecnologia; Psicologia Escolar; Processo de Ensino-Aprendizagem

Abstract

This research investigates the relationships between teachers, students, and Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the school context, especially in the post-pandemic period, when maintaining the bond between schools and students became heavily dependent on digital resources. The study argues that the greater the teachers' resistance to using DICTs in the classroom as tools for teaching and learning, the lower the students' opportunities for developing digital literacy. Grounded in German Critical Psychology and supported by González Rey's qualitative epistemology, the research adopted a constructive-interpretative methodology to examine the meanings and contradictions attributed to the use of DICTs. Participants included 15 teachers and 162 students from a public school, enrolled in the 7th and 8th grades. The data sources were: (1) a teacher questionnaire, designed to identify experiences, difficulties, and conceptions regarding the integration of DICTs; and (2) a psychosocial mapping with students, to understand how they use technologies in their school and personal lives. The results highlight several contradictions: students make intensive use of digital resources, but in fragmented and scarcely reflective ways, while teachers report insecurity, overload, and a lack of ongoing training. Such a scenario deepens inequalities and limits the emancipatory potential of technologies. The study concludes that the school's role is not only to provide equipment, but to create conditions for teachers to critically appropriate DICTs, promoting mediations that integrate technical, pedagogical, and ethical knowledge, thereby supporting the formation of active and critical subjects.

Keywords: Technology; School Psychology; Teaching-Learning Process

Resumen

Esta investigación analiza las relaciones entre docentes, estudiantes y las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en el contexto escolar, especialmente en el período pospandemia, cuando el mantenimiento del vínculo entre la escuela y los estudiantes pasó a depender fuertemente de los recursos digitales. El estudio defiende la tesis de que cuanto mayor es la resistencia de los docentes a utilizar las TDIC en el aula como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, menores son las posibilidades de desarrollo del letramiento digital por parte de los estudiantes. Fundamentada en la Psicología Crítica Alemana y apoyada en la epistemología cualitativa de González Rey, la investigación adoptó la metodología constructivo-interpretativa para comprender los sentidos y las contradicciones atribuidos al uso de las TDIC. Participaron 15 docentes y 162 estudiantes de una escuela pública, de 7.º y 8.º grados. Las fuentes de información fueron: (1) un cuestionario para docentes, destinado a identificar experiencias, dificultades y concepciones sobre la integración de las TDIC; y (2) un mapeo psicosocial con estudiantes, para comprender cómo utilizan las tecnologías en su vida escolar y personal. Los resultados evidencian distintas contradicciones: los estudiantes utilizan intensamente los recursos digitales, pero de manera fragmentada y poco reflexiva, mientras que los docentes señalan inseguridad, sobrecarga y falta de formación continua. Este escenario profundiza desigualdades y limita el potencial emancipador de las tecnologías. Se concluye que el papel de la escuela no es solo proporcionar equipamientos, sino crear condiciones para que los docentes se apropien críticamente de las TDIC, promoviendo mediaciones que integren saberes técnicos, pedagógicos y éticos, favoreciendo así la formación de sujetos activos y críticos.

Palabras clave: Tecnología; Psicología Escolar; Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

“Há quem acredita que o destino descansa nos joelhos dos deuses, mas a verdade é que trabalha, como um desafio cadente, sobre a consciência dos homens”¹

¹ Eduardo Galeano em *As Veias Abertas da América Latina*.

Memorial

No último ano da graduação, em 2018, conheci Raquel e o estágio em Psicologia Escolar por ela oferecido. Até então, em minha trajetória como estudante, eu nunca havia tido contato com seus textos como referenciais teóricos nas disciplinas cursadas. Foi, portanto, impactante descobrir que estava diante de uma referência brasileira central na área da Psicologia Escolar. Superado o primeiro choque, fui acolhida por Raquel em um momento particularmente sensível da minha vida: eu atravessava profundas incertezas relacionadas à saúde de minha mãe, enquanto Raquel vivia o luto pela perda de seu marido, vítima da mesma doença. Foi nesse encontro atravessado pela dor e pela humanidade que nossos caminhos se cruzaram — e onde permaneci por muitos anos. Para além de professora, supervisora e orientadora de mestrado e doutorado, Raquel também se tornou morada.

Concluída a graduação, inseri-me no campo escolar como psicóloga do Projeto ECOAR, espaço no qual permaneci até 2025. Nesse percurso, amadureci minha prática e minha elaboração teórica por meio das pesquisas desenvolvidas sob orientação de Raquel e em diálogo constante com as colegas do grupo de pesquisa. A Psicologia Escolar e Comunitária, assim como a investigação das relações que jovens e professores têm estabelecido com as tecnologias digitais, sempre me atravessaram de maneira sensível, especialmente em função das inúmeras violências que vivi em ambientes virtuais. Se, enquanto psicóloga escolar, meu papel esteve voltado à prevenção de riscos ao desenvolvimento de estudantes e à promoção de saúde no contexto educativo, tornou-se necessário compreender como a Psicologia poderia se debruçar sobre essas experiências, construir ações coletivas e sustentar vínculos com os diferentes atores escolares.

Nesse sentido, meu mestrado e doutorado representam apenas um recorte — ainda que significativo — da ampla paisagem constituída a partir da prática profissional desenvolvida no Projeto ECOAR, em diferentes escolas municipais de Campinas. Trata-se de um recorte porque não ingressei na escola com uma temática de pesquisa previamente definida, tampouco com a intenção de apenas coletar dados e me retirar para interpretá-los posteriormente. Entrei para trabalhar, para construir ações e para me implicar com as comunidades escolares ali inseridas.

A pesquisa emerge da vida vivida na escola. Em 2019, no período pré-pandêmico, acompanhei situações em que meninas sofreram exposições indevidas em grupos de WhatsApp e em perfis falsos no Instagram. Como resposta, criamos um grupo de meninas com o objetivo de conscientizar sobre os impactos dessas violências e construir, coletivamente, formas de

enfrentamento. Em 2020, com o início da pandemia, vivenciei a reconfiguração abrupta da escola e atuei na formação de professores, buscando auxiliá-los a compreender as plataformas digitais e a vislumbrar possibilidades de contato virtual com seus estudantes. Nos anos de 2021 e 2022, aproximei-me de espaços públicos de controle social, como o Conselho Municipal de Educação e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, com o intuito de pensar e estruturar a defesa dos interesses da educação e das infâncias nesses espaços. Nesse mesmo período, atuei junto ao Coletivo de Educadores, articulando estratégias de enfrentamento às determinações impostas no contexto pandêmico. Realizamos, inclusive, reuniões com um Promotor da Vara da Infância e Juventude de Campinas, tanto para pautar a implementação da Lei n.º 13.935/2019 quanto para apresentar e discutir as ações desenvolvidas pelo Projeto ECOAR nas escolas do município.

Em 2022, com a entrega de diferentes tecnologias às escolas, enfrentamos inúmeros desafios relacionados ao uso desses recursos em sala de aula — questões que serão aprofundadas ao longo desta pesquisa. Por isso, esta tese nasce diretamente da prática e do cotidiano escolar. Nesse percurso, acompanhei estagiários do quinto ano de Psicologia nas turmas supervisionadas por Raquel — o mesmo estágio em que a conheci, em 2018, e no qual permaneci até o presente momento.

Compreendo a práxis como a unidade dinâmica e viva entre teoria e prática, na qual a ação consciente e reflexiva transforma a realidade e o próprio sujeito que atua sobre ela. Trata-se de um conceito central para compreender a ação humana e o compromisso ético-político que orienta este trabalho. Há ainda muito a ser explorado; encerro este doutorado com o compromisso renovado de formar psicólogas e psicólogos implicados com a comunidade e com as políticas públicas, especialmente nos campos da assistência social e da educação.

Desejo a todas as pessoas uma boa leitura. Sigamos firmes e corajosos.

Introdução e Justificativa

Esta pesquisa de doutorado foi elaborada em decorrência da minha investigação na pesquisa de mestrado, intitulada “Internet e Desenvolvimento Infantil: Apontamentos da Psicologia na Escola” (Castro, 2022) circunstanciada no momento pandêmico e de isolamento físico da escola, e teve como objetivo investigar a presença da internet no cotidiano de vida de estudantes, em uma escola pública de ensino fundamental, identificando a relação de jovens com a rede. A pesquisa aconteceu por meio da minha inserção como psicóloga-pesquisadora no Projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão)², que tem a proposta de ação da Psicologia na escola voltada para a identificação de fatores de risco e proteção ao desenvolvimento integral de crianças e jovens, pensando no contexto de violência que estudantes possam estar vivendo (escola, família, internet e/ou comunidade).

A pesquisa demonstrou que a distância entre a escola e seus estudantes não foi apenas física, e nem aconteceu apenas durante a pandemia do COVID-19. Consideramos, a partir desta pesquisa, que o uso de recursos digitais para o processo de ensino-aprendizagem exige uma formação coletiva de competências de modo que crianças e jovens possam saber lidar com a nova conjuntura de informação. Os participantes destacaram o uso da internet para buscas de assuntos de seus interesses (estudo motivado), por sua vez, o conteúdo passado pela escola (estudo dirigido) era acessado por meio da rede, e poucas vezes os participantes relataram que utilizam a internet para que as dúvidas das atividades fossem sanadas. Assim, professores necessitavam de um direcionamento no sentido de possibilitar aos estudantes que se conscientizassem sobre outro contexto de aprendizagem, diferente do tradicional. Neste novo modelo, era preciso que professores os incentivassem a participar, questionar, compartilhar, analisar e, sobretudo, se envolvessem nos fluxos de interações que circulam no virtual. A dificuldade para isso esteve no fato de que, tanto a estrutura digital disponível aos estudantes quanto a dos professores estavam em transformação, ou seja, as adaptações e mudanças deste processo foram impactadas pela falta de formação continuada para que a equipe escolar dominasse os recursos tecnológicos que lhe foram oferecidos, e que o domínio das plataformas também se estendesse aos estudantes e sua comunidade escolar.

² O Projeto ECOAR é composto a equipe de psicólogas que tem o objetivo central de mostrar para a base da educação pública a prática esperada para quando o município regulamentar a Lei 13.935/19. Essa preocupação acontece desde sua implementação nas Unidades Escolares (U.E), até a maneira em que desenvolvemos nossas práticas no cotidiano escolar. Para maiores informações, consultar: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/49068>

O desafio imposto na realidade desta escola foi buscar novas possibilidades de gestão e de intervenção no ambiente virtual de manutenção da aprendizagem, que acompanhassem a emergência de fluxos de interações, levando em conta a jornada de trabalho do professor e o momento híbrido da escola, bem como a baixa devolutiva das atividades por parte dos estudantes, a partir de abril de 2021. Ainda que tenham sido disponibilizados equipamentos tecnológicos e *chip* de dados de internet disponibilizados pela Prefeitura Municipal, a desigualdade de acesso ainda se fez presente. Muitos dos estudantes retornaram, presencialmente, frente a esta dificuldade de acesso ao material disponibilizado, a falta de conhecimento de como manusear os aparelhos, ou até mesmo a precariedade dos aparelhos.

A escola é transformada pela conjuntura que a atravessa verticalmente, exigindo uma enorme reconfiguração do trabalho pedagógico e do acompanhamento da vida de seus estudantes, ao mesmo tempo em que reflete sobre seu papel social. Desse modo, entendemos que a tomada de decisão sobre os planejamentos e funcionamento escolar deve ser sempre articulada e construída com a escola, não imposta de forma a desconsiderar a configuração de cada unidade e sua comunidade.

Consideramos o que estudantes pensam, sentem e agem em situações que utilizaram a internet, recurso que passou a ser o meio de manutenção de vínculo entre escola-estudante e entre os estudantes durante a pandemia do COVID-19. A pesquisa demonstrou que a internet se tornou fundamento para se manter na escola e assim, pude acompanhar o começo de uma readequação do modo ensino-aprendizagem. Esse processo ocorreu desde o distanciamento físico da escola, até a entrega de *chromebooks* e *tablets* que a Prefeitura, em parceria com a Secretaria de Educação da cidade, forneceu aos estudantes, após um ano e cinco meses do início da situação de crise. Anterior a isso, os estudantes que acessaram as plataformas (por exemplo: encontros virtuais com os professores, atividades pedagógicas da escola, encontros com a psicóloga do Projeto ECOAR e pesquisadora, etc.) eram estudantes que tinham recursos próprios ou familiares de acesso.

Assim, a escola, ao adaptar-se às urgências dessa nova realidade, identifica a problemática que vai além das necessidades pedagógicas da inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)³ no ensino. Deparamo-nos com questões de longa data

³ Conforme indica a BNCC, adotaremos a sigla TDICs ao invés de TICs, pois esta contempla na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos estudantes

relacionadas à desigualdade estrutural, à pobreza e à exclusão, quando se leva em consideração o fato de que muitos estudantes não possuíam garantia de acesso até a data de fornecimento dos itens. A falta de infraestrutura, que dê suporte ao novo cenário mundial e a necessidade do uso das TDICs na educação, reforça a urgência de financiamento em infraestrutura de comunicação digital, como indica a UNESCO (2020).

Após o retorno das aulas presenciais, em maio de 2022, a Prefeitura em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SME) lançou o Plano de SuperAção⁴, que envolve o reordenamento curricular, com a finalidade de minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem em seus estudantes. O plano envolveu todos os segmentos das unidades de ensino, do centro de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, e estava amparado em quatro pilares: recursos humanos (contratação de profissionais e estagiários, e formação/atualização), reordenamento curricular (retomada de conteúdos pedagógicos), acolhimento (contratação de psicólogos escolares) e tecnologia (equipamentos para as escolas e estudantes).

A *Avaliação Diagnóstica* foi uma prova aplicada pela SME aos estudantes ainda em 2021, focada nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática, com o propósito de verificar o impacto causado pela ausência das aulas presenciais durante a pandemia, com seu resultado divulgado. Os resultados dessa avaliação evidenciaram que 15% dos estudantes de 4º e 5º ano não alcançaram os níveis desejados de leitura e escrita, que num cenário sem pandemia, seria de 7%. Em relação aos conteúdos de Matemática, tomando por base os 6º e 7º anos, cerca de 40% apresentaram defasagem na aprendizagem. Os resultados da avaliação mostraram que o impacto negativo não se deu de maneira uniforme, significando que há diferenças na aprendizagem entre os estudantes e entre as escolas. Desse modo, o reordenamento do currículo é elaborado para que o estudante aprenda novos conteúdos, que são pertinentes ao ano que está cursando e que tenha, ainda, a retomada dos conteúdos que foram prejudicados. Cada escola desenvolveu o seu plano de reordenamento curricular baseando-se nas dificuldades dos seus estudantes.

em todas as etapas da Educação Básica. Para maiores informações, acessar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/%20aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSJd>

⁴ Para maiores informações, acessar: 1) <https://educa.campinas.sp.gov.br/superacao>; 2) <https://correio.rac.com.br/campinasermc/campinas-lanca-plano-de-resgate-do-ensino-no-pos-pandemia-1.1242890> e 3) <https://portal.campinas.sp.gov.br/noticia/44463>

O Plano também contou com a ampliação de *Recursos Humanos* nas unidades escolares (U.Es). Isso significa que a Prefeitura investiu em concurso público para novos professores, em parcerias com universidades da cidade para receber estagiários, como também investiu em cursos de formação para os profissionais das escolas. No âmbito da *Tecnologia*, a Secretaria de Educação intensificou o investimento em tecnologia com a justificativa de que os equipamentos deveriam aprimorar as condições de aprendizado dos estudantes de escolas municipais. A Secretaria investiu R\$150 milhões em equipamentos, tanto para as escolas quanto para os estudantes e equipe escolar. As unidades receberam mesas interativas e digitalizadoras, projetor interativo, *chromebooks*, *tablets*, *kindles*, impressoras 3D, kits móveis de laboratório de ciências, material para transmissão ao vivo, entre outros recursos. Os estudantes dos centros de educação infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental receberam aparelhos de *tablets* para serem levados para casa, enquanto estudantes do 6º ao 9º receberam *chromebooks* e *kindles* com assinatura da *Amazon* a partir do e-mail institucional. O objetivo exposto era de ter as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas para o processo educacional.

A despeito de todos os recursos distribuídos aos estudantes, esperava-se que a Prefeitura Municipal de Campinas (PMC) e SME oferecessem formações para que professores pudessem se apropriar de tantos novos recursos, bem como fomentar uma prática pedagógica que incluísse tais tecnologias. Porém, a vida escolar é atravessada por inúmeras outras demandas e o ECOAR tem acompanhado a realidade de várias escolas da rede, deparando-se com muita tecnologia disponibilizada, porém, sem uso. Além dos aparelhos já citados, todas as salas de aula das U.Es de ensino fundamental contam com um equipamento chamado de “carrinho de *chromebook*” pela equipe escolar. Nele há, pelo menos, 30 computadores que poderiam ser utilizados em sala de aula, porém o que acontece é que quando o professor elabora uma proposta de utilização desse equipamento, a rede de internet da escola não suporta tantos conectados ao mesmo tempo. Assim, constata-se um descompasso entre os equipamentos e a rede de dados da escola de mantê-los conectados por conta da rede de dados.

Além desses pontos elencados, professores também resistem no uso dessas por não ter domínio, nem treinamento ofertado para apropriação desses equipamentos. Durante a pandemia, precisamente entre março a dezembro de 2020, por exemplo, quando foram anunciadas as medidas de isolamento físico da escola, a própria equipe onde essa pesquisa foi realizada se propôs a estudar as plataformas que a SME disponibilizou para ações mitigadoras. Em reuniões pelo *Google Meet*, foram realizados encontros para mostrar à equipe como criar uma sala de aula virtual pelo *Google*, montamos propostas de atividades para serem

disponibilizadas aos estudantes, foram produzidos tutoriais de uso e acesso às famílias, aos estudantes, e posteriormente, encontros com nossos estudantes para discussão das tarefas e tirar dúvidas sobre o conteúdo. Os aparelhos, acima citados, começaram a ser disponibilizados no fim de 2021, gradualmente. Primeiro, apenas anos finais recebiam um equipamento (5ºs e 9ºs Anos), à medida que mais aparelhos eram distribuídos nas unidades, as outras turmas eram contempladas. Foi iniciado o segundo semestre de 2022 com todos os estudantes com os equipamentos.

Nota-se que, apesar de ofertar recursos, estes ainda foram insuficientes para resolver o problema de exclusão digital. A dialética inclusão-exclusão está em constante transformação, dependendo sempre das relações sociais que a constituem, porém, o mero reconhecimento das relações de exclusão/inclusão não é suficiente: é preciso que o indivíduo se identifique como participante ativo dessa dialética, legitimando-se assim, como um ser criador, promotor de transformação de sua realidade concreta. É preciso que cada um se veja responsável pela construção histórica do futuro, pois criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo. Ao mesmo tempo que o professor enfrenta dificuldades no uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, a secretaria encaminhou uma política de digitalização nas escolas, e estudantes, mesmo com recursos em suas casas não utilizam, pois não tem acesso à internet, ou quando tem, seu uso é com pouca ou nenhuma supervisão de adultos.

Distante da internet, ou até mesmo negando-a como recurso de ensino, a escola não se dá conta da mudança paradigmática em interação, informação e comunicação que está em curso nos tempos atuais. Portanto, o grande desafio atual é reconhecer a complexidade e a amplitude dos fenômenos, compatibilizar dimensões, estudar processos, buscando entender suas inter-relações e acompanhar a acelerada produção de informações, a partir da perspectiva dos próprios estudantes e de seus professores, mapeando principalmente, como pensam ser possível a continuidade do uso dos recursos que agora foram disponibilizados.

Com a pandemia, os estudantes foram levados a assumir um papel mais autônomo na própria aprendizagem por meio das TDICs. Esse processo, muitas vezes solitário e mediado apenas pela tecnologia, dificultou a conexão com os professores e os desafios de compreender os conteúdos aumentaram, mesmo quando as ferramentas eram usadas para pesquisas e estudos, seja por interesse próprio ou por orientação da escola. Nesse cenário, o desenvolvimento de

habilidades exigidas pela sociedade atual passa a depender da forma como esses recursos são incorporados à prática pedagógica. O professor continua sendo peça central nesse processo, pois cabe a ele, conhecendo sua turma e os recursos disponíveis, decidir o momento, o motivo e a maneira de utilizar determinada tecnologia em sala de aula. A vida escolar no pós-pandemia enfrenta o desafio de integrar cada vez mais as TDICs, e cabe à escola, em seu papel social, formar sujeitos que saibam utilizá-las de forma crítica e construtiva. Mais do que garantir o acesso aos meios digitais, é essencial capacitar os profissionais da educação e envolver as famílias no processo educativo.

Nesse sentido, a Psicologia inserida no cotidiano escolar, como especialista do desenvolvimento integral de crianças e jovens, poderá auxiliar a equipe a mapear o uso da internet, construir com os professores possibilidades de uso das TDICs, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem e agir, preventivamente, em relação aos riscos e proteção do desenvolvimento desses estudantes frente ao uso e todas suas possibilidades de acesso.

TESE E OBJETIVOS

Tese

A presente pesquisa busca defender a tese de que **quanto maior a resistência de professores em utilizar de TDICs na sala aula como ferramenta para o ensino-aprendizagem, menor a possibilidade de letramento digital dos estudantes.**

Objetivos

Objetivo Geral

Apresentar evidências de como a resistência de professores ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em sala de aula impossibilita o letramento digital de seus estudantes, resultando na capacidade de ação restritivas dos mesmos para o uso da ferramenta apenas para o lazer

Objetivos Específicos

1. Identificar o grau de conhecimento que professores têm sobre o uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem;
2. Conhecer e analisar as formas de organização, uso e encaminhamentos propostos pelos professores sobre uso das TDICs oferecidas pela SME em sala de aula;
3. Sintetizar as ações e concepções de estudantes que favorecem e dificultam o uso de TDICs no cotidiano escolar;
4. Descrever a infraestrutura e as dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam o uso de TDICs como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem;

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Os homens fazem sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sobre as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”⁵

⁵ Karl Marx em O 18 de brumário de Luís Bonaparte.

Fundamentação Teórica

Para elaborarmos a argumentação desta tese de doutorado, precisaremos primeiro traçar nosso caminho teórico que explicita as questões colocadas até aqui. Uma abordagem crítica da Psicologia, para a pesquisa sobre a tecnologia, implica na crítica a modelos deterministas sobre ela, tendo como conceito central a capacidade de ação dos sujeitos, que engloba aspectos informacionais e comunicativos, que não pode ser entendida individualmente, mas apenas associada com o grupo de sujeitos que, juntos, formam a sociedade. Isto é, a Psicologia Crítica deve ter como premissa a compreensão de que a interação de sujeitos com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nunca é óbvia, mas deve ser (re)construída a partir dos diversos pontos de vista individuais, pois compreendemos que sujeitos não apenas vivem em condições diferentes, mediadas por sua classe social e condições sócio materiais, mas também têm suas próprias razões para agir ou não em suas condições da vida cotidiana (Schraube, 2010).

Parte 1- Cotidiano escolar: desafios da educação no contexto das transformações da sociedade

A escola, como instituição social, encontra-se no epicentro das tensões geradas pelas transformações contemporâneas impulsionadas pela globalização, avanços tecnológicos e reestruturação do mundo do trabalho. Tais mudanças impõem novas exigências à formação docente e às práticas pedagógicas, ampliando desigualdades e aprofundando desafios históricos da educação pública. A escola contemporânea vive a contradição entre as exigências de inovação e digitalização e as condições precárias de trabalho docente, infraestrutura insuficiente e ausência de políticas formativas contínuas. Assim, a expectativa de um ensino tecnologicamente avançado convive com uma realidade material e subjetiva que limita sua efetivação.

O cotidiano escolar é um ambiente complexo que evidencia diferentes fatores que afetam, tanto a formação docente, quanto às condições de trabalho de professores. Neste contexto, várias contradições emergem, criando desafios significativos para educadores, seus estudantes e toda a comunidade escolar. Como instituição socioeducativa, a escola vem sendo questionada sobre seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. Essas transformações decorrem, sobretudo de avanços tecnológicos, de uma reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas, das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Esse conjunto de transformações é o que aqui chamaremos de globalização.

Entendemos aqui a globalização como um processo multifacetado que modifica estruturas econômicas, políticas e culturais, afetando diretamente o modo como o trabalho, o consumo e a educação se organizam (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). No campo educacional, esse processo impõe novas funções à escola, alinhadas aos interesses do mercado e à lógica produtivista.

A globalização, segundo Libâneo *et al.* (2012), afeta a educação escolar de várias maneiras: 1) exige um novo perfil de trabalhador, mais flexível e polivalente; 2) levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, a finalidade de atender os interesses do mercado; 3) modificam os objetivos e as prioridades da escola; 4) produzem modificações nos interesses, necessidades e valores escolares; 5) forçam a escola a mudar suas práticas por conta do avanço tecnológico dos meios de comunicação; e 6) induzem alteração na atitude do professor e no

trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos são muito motivadores. Nesse sentido, o que comumente é chamado como “transformação digital” vem tomando conta do mundo há algumas décadas e, com a pandemia do covid-19, tem sido evidenciado a aceleração desse processo, que não alcança apenas o cenário da educação brasileira. Conforme indicam os autores, essa aceleração implica na necessidade do controle do Estado pela sociedade civil para o estabelecimento de um projeto nacional de desenvolvimento econômico e social autônomo e solidário (Afonso, 1998; Antunes, 2000; ISTP Conference, 2019).

Diante da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, a educação escolar necessita oferecer respostas concretas à sociedade, formando quadros profissionais para o desenvolvimento e para geração de riqueza que sejam capazes também de participar, ativa e criticamente, desse processo (Saviani, 1983). Em relação às tarefas dos sistemas de ensino, temos que reconhecer o caráter pedagógico na elevação dos níveis científico, cultural e técnico da população, mediante a universalização efetiva da escolarização básica e a melhoria da qualidade de ensino. Nosso grande desafio, como projeto de país, é de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2014).

No âmbito da educação escolar, o ensino público de qualidade para todos é necessidade e desafio fundamental e vem sendo discutido desde 1980 (Libâneo *et al.*, 2012). Há, atualmente, claro reconhecimento mundial e social de sua importância para o mundo do trabalho, para o desempenho da economia e para o desenvolvimento técnico-científico, mas a escola não produz mercadoria (Bourdieu, 1998; Saviani, 1983). Estudantes não são clientes das unidades, mas parte dela. É sujeito que aprende, se desenvolve, socializa e constrói um projeto de vida para si (Freire, 1977, 1979, 1989; Freire & Papert, 1995). Dessa forma, na condição da sociedade contemporânea, a educação pública tem responsabilidade em ser agente de mudanças, de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia.

A educação tem o dever de formar cidadãos para entender o mundo, seu país, sua realidade, e transformá-los, positivamente. Dessa maneira, entendemos que, como objetivos fundamentais, a escola deve servir de base para a preparação para o processo produtivo - o mundo do trabalho, e para a vida em uma sociedade informatizada e tecnológica, de modo a promover uma cidadania crítica e participativa, corroborando para uma formação ética de sujeitos. Destacamos ainda, que para tal, é preciso investir na capacidade de se situar em relação

aos outros, de estabelecer relações entre objetos, pessoas e ideias, para que seja possível desenvolver autonomia, de forma que os atores-escolares sejam capazes de se reconhecerem nas regras e normas sociais (Freire, 1992, 1996; Libâneo, 2001, 2012, 2014).

Além do domínio técnico, a integração das TDICs demanda o desenvolvimento do letramento digital crítico, compreendido como a capacidade de navegar, interpretar, produzir e agir de forma ética, responsável e criativa nos ambientes digitais (Buckingham, 2006). A implementação de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem envolve tanto desafios quanto limites significativos, que devem ser cuidadosamente considerados. Em primeiro lugar, entendemos que a escola é um espaço potente para promoção da cidadania crítica e participativa em uma sociedade digital, sendo este um desafio central.

As tecnologias devem ir além do uso técnico, para promover uma compreensão crítica das informações e das relações sociais mediadas por essas ferramentas, requerendo que os currículos integrem o pensamento crítico e a ética digital como componentes essenciais da educação, tendo em vista que as tecnologias têm o potencial de fomentar a autonomia dos estudantes, permitindo-lhes acessar informações e aprender de forma independente (UNESCO, 2023). No entanto, sabemos que se não utilizada de maneira reflexiva e equilibrada, a tecnologia pode também criar uma dependência excessiva, prejudicando o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de resolver problemas por conta própria e de tomar decisões informadas. Sendo assim, a escola se torna o local de preparo de seus estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais informatizado. Isso implica na necessidade de currículos atualizados que incorporem as habilidades digitais e tecnológicas exigidas pelo mercado atual. Para atingir esse objetivo, é imprescindível que os educadores estejam capacitados para lidar com as novas demandas tecnológicas e sejam capazes de integrar essas ferramentas de forma eficaz no ensino.

Pensar essas questões implica a necessidade de compreender os limites na implementação de tecnologias na educação. Um dos limites mais significativos na implementação de tecnologias é a desigualdade no acesso. Nem todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet, o que pode agravar as disparidades educacionais e sociais já existentes. Essa desigualdade pode dificultar a inclusão de todos os estudantes nos processos de ensino mediados por tecnologia. Além disso, a sobrecarga de informações e a falta de orientação adequada no uso das tecnologias podem limitar o desenvolvimento de uma formação ética e crítica. É necessário que o uso das

tecnologias na educação esteja alinhado aos princípios éticos e que promova a cidadania crítica, evitando que os estudantes se tornem meros consumidores passivos de informação.

A falta de capacitação específica dos professores para o uso pedagógico das tecnologias constitui um limite crucial. Sem a formação adequada, os professores podem não conseguir integrar eficazmente as tecnologias no processo de ensino, o que pode comprometer o potencial educativo dessas ferramentas. Desse modo, entendemos que a tecnologia deve ser inserida de forma coerente e complementar ao currículo escolar. É fundamental que as práticas pedagógicas essenciais não sejam substituídas mas sim enriquecidas pelas tecnologias, garantindo que a educação continue a ser um processo holístico e centrado no desenvolvimento integral dos estudantes. Esses desafios e limites destacam a necessidade de uma abordagem cuidadosa e crítica na implementação de tecnologias na educação, de modo a garantir que seu uso contribua efetivamente para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade e no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o relatório da UNESCO "A Tecnologia na Educação: Uma Ferramenta a Serviço de Quem?", de 2023, aborda várias questões críticas sobre o uso de tecnologia no processo educacional. Uma das principais preocupações levantadas é que a tecnologia, embora possa ser um recurso poderoso para melhorar a educação, não deve substituir as interações humanas e deve ser integrada de forma a complementar os processos pedagógicos e não os dominar.

O relatório enfatiza que, para que a tecnologia seja efetivamente incorporada na educação, ela deve ser apropriada, equitativa, escalonável e sustentável (Unesco, 2023). Um dos grandes desafios é garantir que a tecnologia não amplie as desigualdades existentes, especialmente em contextos onde o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos é limitado. Além disso, há uma preocupação com a dependência crescente da tecnologia, que pode enfraquecer habilidades essenciais como o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, se não for usada de maneira cuidadosa e deliberada.

Outro ponto importante é a necessidade de mais evidências robustas sobre o impacto da tecnologia na aprendizagem. Muitas das análises disponíveis (UNESCO, 2023) são provenientes das próprias empresas que oferecem soluções tecnológicas, o que levanta questões sobre a imparcialidade desses dados. Em termos de implementação, o relatório destaca que o simples acesso à tecnologia não garante melhorias na aprendizagem; é essencial que seu uso esteja alinhado com os objetivos pedagógicos e seja guiado por evidências que suportem sua

eficácia. Por fim, o relatório UNESCO (2023) alerta que, embora a tecnologia possa facilitar a inclusão e personalização da aprendizagem, especialmente para estudantes com deficiências, ela não é uma solução mágica. O sucesso depende de uma integração cuidadosa, orientada por professores e sistemas educacionais que priorizem o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a sustentabilidade da implementação tecnológica é uma preocupação, considerando os custos elevados e a rápida evolução tecnológica que desafia os sistemas educacionais a se adaptarem constantemente.

Parte 2 - Digitalização na Educação Básica: da disposição de tecnologias na escola, letramento digital e a resistência de professores

Assim como discorremos no eixo teórico anterior, o processo de digitalização na educação básica representa uma transformação econômica, social, política e cultural significativa e levanta questões cruciais sobre quem controla o ambiente pedagógico na escola. Empresas de tecnologia educacional oferecem “soluções inovadoras” e sua entrada no cenário educacional muitas vezes gera uma disputa pelo controle pedagógico, colocando-se em conflito com os métodos tradicionais de ensino e a autonomia dos professores. Aqui, reconhecemos que, por mais que essas transformações impliquem no questionamento do papel da escola e dos docentes, assumimos que é na escola que podemos garantir a democratização da sociedade – o primeiro passo para que sujeitos se tornem capazes de participar de todas as instâncias da vida social contemporânea.

É inegável a influência que o neoliberalismo atual de nosso país tem na educação, conforme aponta o Libâneo (2016). Torres-Arizmendi (2009) esclarece que o neoliberalismo busca seus fundamentos nas teorias gerenciais da qualidade em que vigoram os princípios da eficiência, competitividade e produtividade. Por meio de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, são determinados os significados de “qualidade” da educação a serem adotados pelos países em vias de desenvolvimento. Pacheco & Marques (2014) esclarecem que, no modelo neoliberal, finalidades educativas escolares surgem subordinadas a formas de governabilidade sustentadas pelo mercado. Conforme esses autores, as novas formas de governabilidade são impostas pela busca de padronização de resultados, em que ganha sentido a concepção de escola regulada por fatores de produtividade. Pensando nesse período pós-pandemia, observamos muitas secretarias de educação lançando planos de recuperação de conteúdos pedagógicos, que foram impactados pelo distanciamento físico da escola por quase dois anos. Observamos isso quando escolas e professores são responsabilizados por esses resultados. Nesse sentido, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, uma mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres.

a) Da disposição de tecnologias nas escolas

Levando em consideração todo esse contexto político e socioeconômico, que antes havia o anseio de que as tecnologias poderiam produzir a massificação do ensino, descartando

a necessidade do professor ou que pudesse levar à aceleração perigosa de estágios de aprendizagem com consequências graves, deparamo-nos com o um cenário educacional muito diferente hoje. Nesse momento de retomada presencial às atividades pedagógicas na escola, as secretarias de educação fizeram um grande investimento público na compra de materiais tecnológicos. Antes disso, precisamos nos questionar: qual é o papel da escola?

Holzkamp (1993), quando fala em “educação” no sentido de ideias dominantes, destaca que não é comum pensar em atividades nas quais um e o outro aprendem um com o outro, nos quais se coloca um problema para si mesmo ou para outros indivíduos e todos os demais – as partes se esforçam, incentivando-se, mutuamente, a resolvê-lo. Na maioria das vezes, nem se fala em “educação” quando se aprende algo de alguém que conhece mais que a si mesmo em uma determinada área. O autor ainda descreve que nesse ambiente, o adulto é o representante das demandas relacionadas a certas capacidades e atitudes da parte da sociedade em relação à criança. Sintetiza que a “educação” das crianças é constituída por adultos, em primeiro lugar, por “medidas” que devem levar ao desenvolvimento da criança, da capacidade e vontade de atender a esses requisitos, tornando-se um membro autônomo da sociedade, capaz de se sustentar, útil para si e para os outros. Ou seja, a “educação”, sempre e inevitavelmente, implica um exercício do poder do adulto sobre as crianças, que só pode ser reduzido na medida em que a própria criança aprendeu a fazer o que é considerado como útil e necessário.

Em confluência com Holzkamp (1993), Ferreira *et al.* (2020; 2022) considera que existe uma conexão histórica entre recursos educacionais e objetos de aprendizagem, e a literatura mais recente na área refuta a noção de que o processo de ensino-aprendizagem é redutível a uma sequência de passos pré-determinados de acordo com objetivos de aprendizagem – ou seja, como algo constituído de ações específicas que adultos precisam conduzir para que alcance tais objetivos. Ferreira *et al.* (2020; 2022) ainda argumenta que a educação continua focada em “objetos” e seus padrões de construção, com pouca ou nenhuma consideração de especificidades contextuais relativas aos atores humanos envolvidos.

A concepção que queremos trazer aqui não é a de que abrir espaço para uma recontextualização das tecnologias nas políticas de promoção de diversas formas de substituição tecnológica, apontando para a expropriação do trabalho docente, propondo um professor a posição de quem executa tarefas específicas e tecnicistas – sem autonomia para lecionar –, mas sim uma provocação para criação de alternativas que possam gerar novas possibilidades para práticas pedagógicas (Selwyn, *et al.*, 2020). Consideramos que o trabalho docente pode ir além da transmissão de conhecimentos, demarcando a intencionalidade

pedagógica que estimule o desenvolvimento e a aprendizagem, a criticidade, a autonomia intelectual, mesmo com limitações. A relação entre educação e tecnologias não deve ser compreendida de forma simplista, para superar, faz-se necessário desafiar certezas, com espaços seguros de discussão. E, conforme indica Ferreira *et al.* (2020), os participantes devem se sentir acolhidos e ouvidos, inclusive, em ocasionais inquietações identitárias que tais desafios possam ocasionar. Os autores consideram que as tecnologias podem oferecer recursos que auxiliem a criação de nexos entre os conteúdos pedagógicos e a vida cotidiana desses atores escolares, facilitando argumentação e articulação de ideias que não seja um “resultado” esperado, mas uma direção que enxergamos e tentativamente problematizamos junto com estudantes.

b) Letramento digital

O letramento digital enfrenta uma série de desafios que limitam a capacidade da população de utilizar tecnologias digitais de forma eficiente e crítica, conforme supracitados (UNESCO, 2023). Esses desafios estão relacionados a diversas esferas, incluindo desigualdade de acesso, educação e formação, literacia digital, cultura e mentalidade, políticas públicas, segurança e privacidade. Além do acesso às tecnologias, é essencial que a população adquira habilidades digitais básicas, como o uso de *softwares*, navegação na internet e práticas de segurança *online*.

A relação entre letramento digital e o sistema de signos e mediação em Lev Vigotski (1987) é um campo de estudo que explora como as tecnologias digitais, como sistemas de signos, mediam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos indivíduos. Vigotski, em sua teoria sociocultural, enfatiza a importância dos signos (como linguagem, símbolos, e ferramentas culturais) como mediadores no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória e a aprendizagem. Nesse sentido, o autor argumenta que o desenvolvimento cognitivo humano é profundamente influenciado pela cultura e pela interação social, sendo os signos (como a linguagem e outros sistemas simbólicos) ferramentas mediadoras essenciais para o pensamento. Esses signos são internalizados pelos indivíduos através da interação social e, uma vez internalizados, transformam-se em funções psicológicas superiores que permitem a autorregulação, o pensamento abstrato e a resolução de problemas (Vigotski, 2001a, 2001b, 2010).

No contexto do letramento digital, as tecnologias digitais podem ser vistas como sistemas de signos que mediam a interação entre o indivíduo e a informação digital (Vigotski

et al., 1996). Ferramentas digitais, como computadores, *smartphones* e plataformas de internet, não são apenas instrumentos técnicos, mas também portadores de significados culturais e sociais. Eles permitem que os indivíduos acessem, interpretem e criem informações de maneira que expandam suas capacidades cognitivas. Por exemplo, a habilidade de utilizar um motor de busca *online* ou de avaliar criticamente uma fonte de informação digital envolve a internalização de novos signos e conceitos que são específicos ao ambiente digital. Esse processo é mediado pelas interações sociais (como aprender com outros usuários ou por meio de instruções *online*) e pela cultura digital na qual o indivíduo está inserido.

Assim como Vigotski (1987, 1991), Kozulin (2003) sugere que a aprendizagem é mediada por signos e pela interação social, o letramento digital pode ser visto como uma extensão dessa ideia, em que o domínio das tecnologias digitais e suas linguagens (como a linguagem de programação, por exemplo) permite ao indivíduo participar plenamente na cultura digital contemporânea. Esse domínio não é apenas técnico, mas envolve o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, que são essenciais para navegar na complexa rede de informações disponíveis *online*.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski (2001a, 2001b) também é um conceito central na sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que descreve a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de um mais experiente, seja um adulto ou um colega mais capacitado. Este conceito é diretamente aplicável ao letramento digital. Assim como a ZDP sugere que a aprendizagem ocorre por meio da mediação de um facilitador, o letramento digital pode ser promovido de forma mais eficaz quando educadores ou colegas mais experientes ajudam os estudantes a navegar pelo uso de tecnologias digitais. A mediação ajuda os estudantes a ultrapassarem suas limitações iniciais e a desenvolverem competências, sugerindo que uma instrução eficaz deve estar situada dentro do contexto de vida do estudante (Vigotski, 2010). No caso do letramento digital, isso significa que as práticas de ensino devem ser relevantes para as necessidades e interesses dos alunos no ambiente digital, ajudando-os a adquirir não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade crítica de interpretar e usar as informações disponíveis digitalmente (UNESCO, 2023). Em resumo, a ZDP de Vigotski fornece uma estrutura poderosa para entender como o letramento digital pode ser promovido por meio de práticas pedagógicas que reconheçam a importância da mediação, da contextualização e da colaboração no desenvolvimento das competências digitais de estudantes.

A compreensão do letramento digital por meio da teoria de Vigotski (2001a, 2001b, 2010) tem implicações significativas para a educação. Enfatizamos aqui a importância de integrar o ensino de habilidades digitais com a mediação adequada, considerando as interações sociais e culturais, de modo que os estudantes possam internalizar esses signos digitais de forma significativa e utilizá-los de maneira crítica e criativa. Essa perspectiva sugere que o letramento digital deve ser entendido não apenas como a capacidade de usar ferramentas digitais, mas como a habilidade de compreender e interpretar os signos digitais em um contexto cultural e social, desenvolvendo funções psicológicas superiores que permitam ao indivíduo participar ativamente na sociedade da informação.

Assim, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2025) destaca o letramento digital como

a habilidade de compreender e utilizar informações em diversos formatos, provenientes de uma ampla gama de fontes, apresentadas por meio de computadores e seus softwares. Inclui habilidades como navegação na internet, uso de softwares, compreensão de informações digitais, e comunicação online. Em termos mais amplos, envolve também a capacidade crítica de avaliar as informações e proteger-se de riscos online. Uma criança ou jovem que recebe orientação sobre como utilizar as redes sociais têm mais consciência de seus perigos e de como se proteger de abusos. (pág. 124)

Além disso, o letramento digital é um direito fundamental para a inclusão social, para a educação e para a cidadania ativa de crianças, jovens e adultos, especialmente considerando que vivemos em uma era na qual a internet e as redes sociais fazem parte do nosso cotidiano. Vale destacar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Pública (LDB), por meio do Artigo 26, parágrafo 11, inclui o letramento digital como parte do currículo da educação básica, abrangendo a formação de estudantes em áreas como computação, programação e robótica, devendo ser abordada ao longo de toda a educação básica, desde o ensino fundamental. Isso significa que as escolas devem incorporar atividades e conteúdos que promovam o desenvolvimento das habilidades digitais de estudantes, preparando-os para os desafios e oportunidades do mundo atual,

c) Resistência às mudanças

Levando em conta o Plano de SuperAção do município onde esta pesquisa foi realizada, como mencionado na justificativa (pág. 17), é essencial considerar algumas questões que podem influenciar a rotina escolar. Dessa forma, compreendemos que a aceitação e adoção

de tecnologias na educação dependem de múltiplos fatores. Um ponto crucial que levantamos é o papel dos educadores, que podem ser tanto facilitadores quanto dificultadores na incorporação dessas novas ferramentas no processo de ensino aprendizagem. Este tema, quando debatido, pode ser controverso, pois envolve regulamentações sobre o uso, oportunidades e o acompanhamento de mudanças tecnológicas que ainda têm sido debatidos no Ministério de Educação e que afetam a rotina de trabalho dos educadores.

Na escola, a percepção comum é de que a tecnologia e a internet são uma fonte de conflito nos processos educativos, trazendo à tona uma crise na comunidade escolar, tendo em vista que a tecnologia reúne incontáveis possibilidades de interesse que podem distrair estudantes em sala de aula com seu uso, majoritariamente, associado ao lazer (Castro, 2022). Além disso, Boza, Tirado e Guzmán (2010) destacam que muitas escolas ainda não aprimoraram o uso das tecnologias no dia-a-dia escolar, já que muitos professores não as integram de forma significativa ou as utilizam apenas de maneira casual. Guevara (2010) sugere que a falta de uma definição comum de integração tecnológica impacta, negativamente, sua implementação, assim como Vera, Torres & Martínez (2014) sugerem que a integração destes recursos nos processos de ensino-aprendizagem implica mudanças complexas que vão além da simples disponibilização de equipamentos e capacitação de professores e estudantes.

Diante disso, Ertmer, *et al.* (2010) auxilia-nos a compreender que a relação entre escola-tecnologia, especialmente no que diz respeito aos professores, não é clara quanto a fatores que motivam ou inibem seu uso. López-Nicolás *et al.* (2008) observou que professores que desenvolvem habilidades no uso das tecnologias planejam melhor suas aulas, resultando em um domínio maior da tecnologia para gerar materiais de apoio. Rivera (2009) identificou sete elementos importantes no processo de transposição didática: conhecimento disciplinar, concepção de estudante, planejamento didático, linguagens, tecnologia, avaliação e a pessoa do professor. Tendo em vista esses possíveis fatores que vão afetar a implementação do uso de tecnologias em sala de aula, Boza *et al.* (2010) concluíram que professores, tecnologicamente capacitados, utilizam mais frequentemente tecnologias inovadoras e que a formação de professores é crucial para criar uma opinião favorável sobre a presença das TDICs nas escolas. A infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino tem sido ampliada há muitos anos, mas isso nem sempre resulta em maior uso das TDICs (Boza *et al.*, 2010). Apesar dos investimentos significativos, faz-se necessário compreender quais são os resultados desejados pelas secretarias de educação frente aos investimentos. Diante disso, o Brasil, assim como muitos outros países, monitora a situação das TDICs na educação para revisar investimentos.

A partir de contextos de mudança na sociedade, implicando em mudanças na natureza da tecnologia e da economia, a literatura compreende que há uma pressão nas organizações educacionais para mudarem suas características estruturais e funcionais. Espera-se que as escolas criem soluções sobre os ambientes de aprendizagem com resposta às necessidades educacionais, gerando conhecimentos, habilidades, atitudes e desenvolvendo estratégias organizacionais. Isso poderia garantir o desenvolvimento do indivíduo e a sustentabilidade da vida social para obter sujeitos prontos para a mudança, considerando as necessidades externas ou internas do sistema educativo (Assis, 2005).

Após o momento pandêmico, existem pressões sobre as organizações educacionais para que mudem, exigindo respostas da equipe escolar. Mais especificamente, as tentativas de mudança nas escolas levam a respostas diferentes por parte da organização. As principais questões relativas à resistência à mudança são forças motrizes para a mudança organizacional (Lunenburg & Ornstein, 2008). Portanto, neste momento, vamos abranger os conceitos em relação à resistência à mudança nas escolas: pressões para a mudança organizacional, forças de resistência ou fatores que atuam para inibir mudanças originadas no ambiente interno e externo da organização escolar, causas de resistência à mudança e formas para os administradores escolares (como agentes de mudança) superarem as forças de resistência.

Um levantamento feito por Hernandez (2001) caracterizou tipos de resistência à mudança organizacional na educação frente aos avanços tecnológicos na área, sendo elas a:

1. *Resistência cega*, que consiste em pessoas que têm medo e são intolerantes à mudança, independentemente do que possa significar, ter uma reação instintiva à mudança, reagindo defensivamente no início, e não se acostumar com a ideia de mudança pelo fato de o desconhecido ser desconfortável;
2. *Resistência política*, que consiste em sujeitos que pensam que perderão algo de valor quando a mudança for implementada, como a perda da base de poder, da posição e do papel na organização, do estatuto, do tamanho do orçamento e até da remuneração pessoal – associando que a mudança implementada levará à perda da sua posição, poder e/ou papel dentro de outros espaços da escola.
3. *Resistência ideológica*, que consiste em sujeitos que discordam sobre mudanças organizacionais, de modo a acreditarem que a mudança proposta é inoportuna, simplesmente não funcionará e/ou causará mais danos do que melhorias. Isto é, a resistência à mudança resulta de diferenças intelectuais em crenças, sentimentos ou filosofias genuínas.

O autor ainda levanta possíveis causas das resistências à mudança, que podem assumir diversas formas, incluindo a desconsideração de necessidades e expectativas de pessoas que fazem parte de um grupo organizacional. São:

1. *Interferência no atendimento de necessidades*, sendo estes sujeitos que resistem a mudanças aqueles que diminuem os seus rendimentos, o seu estatuto profissional e as suas relações sociais;
2. *Percepção seletiva*, que sujeitos interpretam uma imagem do mundo real com a sua própria percepção da realidade, o que dá origem a uma visão tendenciosa de uma situação particular e ocorre resistência à mudança;
3. *Hábito*, ou seja, quando as mudanças aparecem, os sujeitos tendem a reagir a elas devido ao hábito de se comportar. Tendo em vista que os hábitos servem como meios de segurança e conforto, as mudanças propostas podem ser resistidas. Inconveniência ou perda de liberdade é vista quando a mudança é percebida como um problema que reduz a autonomia do sujeito;
4. *Implicações econômicas*, quando a mudança é percebida como redução de salário, de outros tipos de benefícios, implicando na não manutenção do *status quo* de padrões de trabalho já desempenhados;
5. *Segurança no passado*, quando a mudança ameaça a sensação de segurança do sujeito, na tentativa de manter um padrão de velhos hábitos;
6. *Medo do desconhecido* frente a mudanças inovadoras ou radicais que podem ser introduzidas sem fornecer informações suficientes sobre a natureza dessa mudança e que remetem a uma instabilidade;
7. *Ameaça ao poder ou influência*, quando mudanças administrativas e tecnológicas que ameaçam as bases de poder na organização, por serem vistas como uma ameaça ao poder ou à influência de determinados grupos no controle de decisões, recursos e conceitos de informação.
8. *Obsolescência de conhecimentos e habilidades*, quando os seus conhecimentos e competências se tornam obsoletos, superficiais ou desconhecidos;
9. *Estrutura organizacional*, em organizações que possuem hierarquia de autoridade, decisão, divisão de trabalho e especialização, regulamentos e regras, algum grau de estrutura são dados aos grupos para cumprir os objetivos da organização;

10. *Recursos limitados*, quando não há recursos básicos para a plena implementação das mudanças, como capital e pessoas hábeis para implementação e tempo adequados de dedicação.

Pensar maneiras que superem a resistência à mudança implica em reiterar o papel da Psicologia na escola, mediando esses acontecimentos e acompanhando todas as questões que possam implicar na realidade escolar, sem negligenciar as percepções dos atores escolares frente aos fenômenos que encaram no seu dia-a-dia. Para tal, ainda segundo o autor (2001), faz-se necessário construir com a equipe uma série de estratégias, tais como:

1. *Educação e comunicação* quando a resistência é baseada em informações imprecisas ou até mesmo na falta de informações, para que sujeitos sejam educados sobre a natureza e a compreenderem a necessidade de uma mudança;
2. *Participação e envolvimento* quando há disparidade no nível de conhecimento sobre a mudança que será aplicada, fazendo com que os sujeitos troquem informações e conduzam a mudança de acordo com o que é possível;
3. *Facilitação e suporte* quando atores escolares estão frustrados pelas restrições e dificuldades de trabalho encontradas no processo de mudança e têm problemas de adaptação, de modo a facilitar o diálogo entre a equipe sobre suas ideias, as problemáticas e que cheguem a condições objetivas e subjetivas favoráveis para a implementação de novas mudanças;
4. *Negociação e acordo* de compensações por benefícios especiais são arranjos com estas resistências e o desbloqueio das iniciativas de mudança é assegurado.
5. *Manipulação e cooptação* para alcançar a mudança desejada, na tentativa de influenciar outras pessoas na organização, fornecendo informações necessárias e condições necessárias para a mudança são elaboradas;
6. *Coerção explícita e implícita* é quando o superior hierárquico que determina as mudanças emprega a força de sua autoridade para a aceitação da mesma.

A teoria da resistência à mudança destaca que a introdução de novas práticas ou conhecimentos, como o letramento digital, muitas vezes enfrenta obstáculos devido à inércia institucional e à hesitação dos indivíduos em abandonar métodos tradicionais. No contexto educacional, a escola desempenha um papel crucial na preparação dos estudantes para enfrentar as demandas do mundo real. No entanto, quando a instituição falha em adaptar seus métodos para incluir o letramento digital, está, de certa forma, privando os estudantes de um direito fundamental. O não-alfabetizar digitalmente implica negar-lhes as ferramentas necessárias para

navegar e participar plenamente na sociedade contemporânea, que é altamente dependente de tecnologias digitais. Assim, a resistência a essa mudança educacional, se não superada, perpetua uma desconexão entre o aprendizado escolar e as exigências da vida real, dificultando a capacidade dos indivíduos de se adaptarem e prosperarem em um mundo cada vez mais digitalizado.

Parte 3 - Psicologia Crítica Alemã na Escola: perspectiva do sujeito e o uso de tecnologias

Para fundamentarmos este eixo, primeiro é necessário compreender o momento histórico do surgimento da Psicologia Crítica Alemã (PCA)⁶, circunstanciada, especificamente nas décadas de 1970 e 1980, em resposta às limitações das abordagens tradicionais da Psicologia. Holzkamp (2016) identifica que tais abordagens negligenciaram as dimensões sociais, políticas e culturais que influenciam o comportamento humano, a PCA buscou preencher essa lacuna, oferecendo uma perspectiva mais ampla e crítica sobre a Psicologia e suas relações com a sociedade. Desse modo, podemos considerar, como indica Holzkamp (2016), a PCA como uma tentativa de resgatar a Psicologia de si mesma, (re)definindo a Psicologia como uma teoria historicamente desenvolvida sobre sujeitos como seres sociais e a reconstituindo como um saber para e sobre esses sujeitos.

Nesse processo de aprofundar-se nas contradições dentro da Psicologia tradicional (PT), Holzkamp apresenta uma crítica à aplicação social do conhecimento psicológico para interesses dominantes específicos e investigou os limites da Psicologia tradicional em termos de teoria social, crítica ideológica e análise do discurso. Holzkamp, então, observou que a PT carecia de fundamentos teóricos e epistemológicos destacando essa problemática para a construção de uma nova Psicologia. Dessa maneira, Motzkau & Schraube (2015) definem que a Psicologia Crítica Alemã é uma abordagem dentro da Psicologia que se concentra em analisar e questionar as estruturas de poder, ideologias e sistemas sociais que influenciam e moldam a compreensão convencional da Psicologia. Ela busca desafiar as perspectivas tradicionais e hegemônicas, questionando as suposições subjacentes e investigando as implicações políticas, sociais e culturais de teorias e práticas psicológicas.

Atualmente, consideramos a PCA como uma maneira de compreender os sujeitos em oposição à objetificação e redução do indivíduo a categorias pré-definidas, enfatizando a importância de compreender a experiência do indivíduo dentro de contextos sociais, históricos e culturais, em vez de tratar a Psicologia como um conjunto isolado de fenômenos. Dessa maneira, busca-se revelar as influências ideológicas e as estruturas de poder que permeiam a Psicologia tradicional, questionando como essas influências podem moldar a pesquisa, a teoria

⁶ Segundo Holzkamp (2016), a PCA é influenciada por movimentos sociais e teóricos-críticos que emergiram nesse período na Alemanha, como o feminismo, o movimento antirracista e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Decorrente do movimento estudantil, Holzkamp, na Universidade Livre de Berlin, observou que estes teciam às relações dominantes da sociedade capitalista e de que a Psicologia, como ciência, utilizou-se de técnicas de repressão social e exploração internacional.

e as práticas psicológicas (Højholt, Kristensen & Schraube 2015). A Psicologia Crítica Alemã (Holzkamp, 2013a; 2013b) também se preocupa em abordar questões de injustiça social, desigualdade e opressão, considerando as implicações políticas e sociais das teorias e práticas psicológicas, e dando ênfase à experiência subjetiva e às influências contextuais sobre os fenômenos psicológicos.

Holzkamp (2016) define que a PCA parte da premissa de que a relação entre os indivíduos e o mundo circundante é dialética, isso significa que os sujeitos – no caso deste estudo, estudantes e professores – são percebidos como atores sociais afetados por diferentes contextos da sua vida cotidiana e que também exercem influência sobre eles. Por meio de suas ações e da participação, estes sujeitos são co-criadores de suas condições de vida como um processo dinâmico e, nesse, eles também servem como possibilidades uns dos outros e restrições.

Se insistirmos em compreender o mundo a partir do sujeito, em nossa busca por questões subjetivas de sentido e significado, nos valem do discurso da razão, em quais ações são fundamentadas em circunstâncias particulares como as premissas para tais ações. Holzkamp escreve que as:

[..] “razões subjetivas para a ação” acentuado desta forma representa um nível de mediação geral entre o significado social, estruturas e atividades da vida individual. Em sua qualidade humana específica, as funções psíquicas manifestam-se no “discurso da razão” (que incorpora e transcende o “discurso condicionador” não específico [..] As razões são sempre “primeira pessoa[..]. (Holzkamp, 2013: 47)

A Perspectiva do Sujeito na Psicologia

Tendo em vista as questões que implicaram na construção de uma nova Psicologia, faz-se necessário compreender o que a PCA entende como “perspectiva do sujeito”. Holzkamp (2016) especifica uma Psicologia “orientada para o sujeito”. Como ele salienta, o escopo experimental-psicológico da investigação científica só pode, legitimamente, referir-se a dados externamente observáveis, favorecendo a criação de uma “interioridade” e a inacessibilidade das experiências subjetivas que se tenta então superar pela introdução de “variáveis”. Em contraste, Holzkamp insiste na necessidade de definir a perspectiva do sujeito como o ponto de vista principal da investigação psicológica. Isto requer construir teorias científicas e relacioná-las com dados empíricos, de tal forma que o ponto de vista do sujeito seja sempre mantido e os outros participantes sejam, sem reservas, reconhecidos como “co-pesquisadores”. Assim,

considerando a ciência do sujeito, o objeto de pesquisa não são “outras pessoas” nem somente sua “subjetividade”, mas o mundo tal como é vivenciado e percebido por determinados indivíduos como ponto de referência para uma possível comunicação sobre o significado subjetivo de diferentes aspectos e necessidades do mundo, de ações decorrentes destes.

Por fim, traçamos como horizonte necessário a presença da Psicologia Crítica na escola para uma práxis que busque promover a transformação social e a emancipação. Ela enfatiza a importância da ação coletiva e da participação política na luta contra a opressão e a desigualdade. As formas de participação dos jovens e dos professores são direcionadas para expandir (ou pelo menos manter) seu escopo individual e/ou conjunto de possibilidades e devem ser exploradas a partir de suas perspectivas (Schraube, 2009, 2010, 2016).

A Psicologia Crítica Alemã e a Tecnologia

Para a PCA, a compreensão da tecnologia vai muito além de identificar o possível “bem” ou “mal” que ela tem na vida cotidiana dos sujeitos. A Psicologia pode ser fundamental para abordar as consequências das nossas próprias criações, para nos ajudar a compreender ambivalências e contradições com as quais nos vemos confrontados no mundo tecnológico de hoje e para concretizar e desenvolver possibilidades vitais futuras para reimaginar, construir, provocar e mobilizar situações contextualizadas – e, ainda assim, conhecimento autocrítico da existência diária. No entanto, Chimirri & Schraube (2019) nos atentam que isto exige o reconhecimento de que a relação humano-ciência-tecnologia é contraditória, porque **não somos meras vítimas das nossas tomadas de decisões tecnológicas passadas**, dos nossos antigos designs e uso atual. Somos nós que agimos para construir e transformar nossa realidade tecnológica diária, incorporamos artefatos tecnológicos porque esperamos que eles melhorem as circunstâncias de nossa vida, que os artefatos nos ajudem a expandir possibilidades de ações.

Chimirri & Schraube (2019) identificam que, as razões pelas quais estudos psicológicos sobre a tecnologia se desenvolvem mais na área experimental, é por conta da proximidade da Psicologia moderna com os discursos de “promoção do progresso técnico-científico”, concentrando-se em concepção unilateral de si mesma como uma ciência, enraizado na metodologia quantitativa. Em suma, os autores apresentam uma problemática sobre um núcleo metodológico de uma identidade científica que trabalha na aquisição de conhecimento por meio de procedimentos quantitativos, experimentais e estatísticos. Tal abordagem trouxe dois problemas fundamentais, o primeiro é que, ao invés de desenvolver uma metodologia de acordo com o assunto investigado – adequada aos fenômenos psicológicos sob escrutínio –, a

metodologia quantitativa, experimental e estatística é assumida antecipadamente como válida, independentemente do conteúdo e do contexto da pesquisa, supervalorizando um método de aquisição de conhecimento, podendo ser descrito como “metodolatria” (Bakan, 1967) ou “metodologismo” (Teo, 2008), que caracterizam uma falácia metodológica que de forma alguma garante a desejada objetividade científica. Desse modo, em segundo lugar, há um problema substantivo relacionado com o objeto da investigação. Com base em métodos quantitativos e numa linguagem científica mecanicista, adaptada das ciências naturais e da engenharia, os fenômenos psicológicos são reduzidos a modelos simplistas de causa e efeito. Numa abordagem como tal, a experiência humana, a subjetividade, os contextos de vida e as formas potenciais da potência de ação dos sujeitos só podem ser compreendidas de modo abstratas: como variáveis dissociadas que operacionalizam e, portanto, reduzem indevidamente a complexidade de todas as relações de uma pessoa com o mundo. A relação interna e bilateral da relação humano-tecnologia torna-se distante, quase que desalinhada com a intencionalidade que o humano carrega ao se relacionar com a tecnologia, removendo-as da vida cotidiana e dos contextos em que realmente se desenrolam, são vividas e praticadas.

Neste sentido, a análise crítica da tecnologia e do tecnicismo científico não é apenas parte integrante da produção de conhecimento psicológico e, portanto, do desenvolvimento do campo da PCA. Além disso, devem ser feitos esforços para desenvolver novos conceitos teóricos e metodologias para a condução de pesquisas empíricas. Esses conceitos visam transgredir formas distanciadas, isoladoras e individualizantes de compreender a psique como um processo mecânico e que, em vez disso, consideram cada pessoa como um sujeito que experimenta e age ativamente.

A PCA acredita que estamos em um mundo co-constituído e mediado pela tecnologia (Schraube, 2009). Nesta linha mais dialética de teorização da relação humano-tecnologia, as teorias psicológicas mais recentes enfatizam a eficácia dos objetos e a “ação materializada” dos artefatos tecnológicos (Schraube, 2009). Este aspecto é destacado, por exemplo, na noção de objetos como “acessibilidades” (Gibson, 1986) ou na ideia de conceituar coisas tecnológicas como “objetos evocativos” (Turkle, 1984), como “atores” ou como “formas políticas de vida” (Winner, 1989), mesmo que as atividades incorporadas nas coisas sempre contenham uma dimensão objetivada e generalizada. Além disso, um objeto nunca pode ser projetado de uma forma que só possa ser usado para o propósito originalmente pretendido. Portanto, Schraube (2009) define que os objetos tecnológicos representam ser fundamentalmente contraditórios e conflitantes, e esta contradição é inerente, carregada de uma abertura relacional-interpretativa

da tecnologia – portanto, da ciência psicológica, que necessariamente depende da tecnologia na forma de objetos e métodos científicos. Assim, a PCA traça que deve ser integrada a compreensão da Psicologia da ciência e da tecnologia como parte entrelaçada da imaginação humana e agindo em mundos mais que humanos.

Nesse cenário, as contribuições de Schraube (2024) torna-se central para pensar a escola contemporânea e o papel das tecnologias digitais no processo educativo. Os autores criticam a noção de aprendizagem como um processo fragmentado e abstrato, reduzido a transmissão de informação ou a operações cognitivas isoladas. Para eles, tal modelo de “aprendizagem bisseccionada” retira dos estudantes o direito de se relacionar com o quê e o porquê de aprender, restringindo-os apenas ao como realizar tarefas. Essa fragmentação empobrece a experiência subjetiva e limita a potência criadora do aprender, tornando-o um ato performativo e dependente de prescrições externas (Schraube & Marvakis, 2019).

Em oposição a esse modelo, Schraube (2024) propõe compreender a aprendizagem como atividade encarnada e situada, ou seja, um processo em que corpo, mente e mundo estão entrelaçados. Aprender, nesse sentido, é uma prática de “*worlding*”, na qual o sujeito não apenas adquire conhecimentos, mas participa da constituição de si e do próprio mundo em que vive (Schraube, 2024). Essa perspectiva desloca o foco da transmissão de conteúdo para a experiência viva dos sujeitos em suas práticas cotidianas, permitindo compreender como estudantes e professores se engajam com saberes de maneira criativa, situada e crítica.

A finalidade da aprendizagem encarnada, portanto, não está em acumular informações ou reproduzir padrões, mas em ampliar as formas de agir, sentir e pensar dos sujeitos em seus contextos históricos e sociais. Trata-se de um aprender que emerge dos problemas, dilemas e curiosidades da vida cotidiana, conectando razão, corpo, afetos e práticas concretas. Quando enraizada na experiência, a aprendizagem torna-se uma via de emancipação, pois permite aos sujeitos compreenderem as contradições do mundo em que vivem e atuarem coletivamente para transformá-lo.

Nesse horizonte, as tecnologias digitais não devem ser compreendidas como instrumentos neutros, mas como artefatos que participam ativamente da organização das práticas de aprendizagem. Elas podem tanto reforçar modelos bisseccionados e fragmentados de ensino quanto favorecer formas de **aprendizagem encarnada**, isto é, experiências nas quais o conhecimento se constrói na ação, na participação e na produção de sentidos situados. O desafio colocado pela PCA, em diálogo com Schraube (2024), é pensar como os usos

tecnológicos podem ser apropriados de modo a **expandir a capacidade de ação generalizada dos sujeitos**, fortalecendo sua participação crítica e sua potência de imaginar e criar novos mundos possíveis dentro e fora da escola.

Assim, ao trazermos a noção de aprendizagem encarnada para dentro da escola, não se trata apenas de discutir metodologias ou recursos didáticos, mas de afirmar uma concepção de educação que reconhece os estudantes e professores como sujeitos históricos, corporificados e situados em relações sociais. Esse entendimento desloca a tecnologia de um lugar instrumental para um papel de mediação crítica, em que sua utilização só faz sentido quando fortalece a capacidade de ação do sujeito, a participação e o engajamento coletivo. Podemos dizer, como Paulo Freire, uma aprendizagem que transforma. Nesse horizonte, a aprendizagem deixa de ser vista como mera adaptação a exigências externas e passa a ser compreendida como um processo de produção de sentidos e de mundos. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço político-pedagógico em que o uso de tecnologias pode contribuir para ampliar as possibilidades de ação, romper com resistências e promover a transformação social, reafirmando a centralidade da Psicologia Crítica Alemã como ferramenta para pensar uma educação emancipatória. A concepção de aprendizagem encarnada, tal como discutida na Perspectiva Centrada na Atividade e nos trabalhos recentes de Schraube (2024), converge profundamente com a compreensão freireana de que o conhecimento se produz na relação viva entre sujeitos, mundo e prática. Aprender não se reduz a um processamento abstrato de informações, mas envolve uma experiência situada, corporificada e orientada por finalidades concretas. Paulo Freire (1970; 1996) já afirmava que a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos descontextualizados — a chamada educação bancária —, pois o ato de conhecer exige que os sujeitos se inscrevam no mundo com inteireza, articulando corpo, emoção, linguagem, história e ação. Assim como Freire defende que a aprendizagem emerge do encontro entre experiência vivida e reflexão crítica, a ideia de aprendizagem encarnada pressupõe que conhecimento e ação se produzem simultaneamente, mediadas pelas condições concretas de existência e pelos artefatos culturais que compõem o ambiente.

Nesse horizonte, as tecnologias digitais não podem ser entendidas como ferramentas neutras, mas como artefatos que moldam condições de possibilidade para a ação, influenciando modos de perceber, pensar e participar do mundo. Essa perspectiva dialoga com Vigotski (1978/1991; 1987), para quem os signos e instrumentos culturais — entre eles as tecnologias — são mediações constitutivas do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Do ponto de vista da PCA, o desafio é compreender como esses artefatos podem ser apropriados

de modo a expandir a capacidade de ação generalizada dos sujeitos (Holzkamp, 2013; Schraube, 2024), fortalecendo práticas educativas que favoreçam autonomia, criticidade e criação de novas possibilidades de vida. Em chave freireana, isso significa orientar o uso das tecnologias para que não reforcem uma aprendizagem fragmentada ou meramente técnica, mas contribuam para uma educação problematizadora, socialmente situada e comprometida com a transformação do mundo (Freire, 1970). Assim, aprendizagem encarnada e pedagogia crítica convergem ao afirmar que somente práticas educativas que integrem experiência, corporeidade, mediação cultural e participação ativa podem efetivamente ampliar a potência de ação e a consciência crítica dos estudantes dentro e fora da escola.

MÉTODO

“En contraste con esa corriente científica imperialista, los científicos sociales que se plantean a sí mismos como investigadores-militantes, y siguen las pautas propias del método de estudio--acción buscan poner el conocimiento que se adquiere al servicio de los grupos explotados y oprimidos, dentro de una causa de transformación fundamental”⁷

⁷ Bonilla, Castillo, Fals-Borda e Libreros (1972:p.65--66), miembros del Colectivo La Rosca.

Método

1) Fundamentos Metodológicos

A questão do impacto social da pesquisa científica é um tema de relevância na agenda atual, não só no Brasil, mas internacionalmente. E é foco de preocupação, não apenas de cientistas, mas da sociedade em geral. No que tange às pesquisas da área da Psicologia, conforme indica Guzzo (2018), a ciência é responsável pelo conhecimento elaborado com uma finalidade, circunscrita no tempo e espaço em que é realizada. A autora defende que a ciência serve ao propósito de entender, de preservar a vida e, mais do que isso, de descobrir formas de mudá-la. Parker (2007) indica que a trajetória histórica da Psicologia, predominantemente na condição de uma ciência liberal, é comprometida com o ajustamento de pessoas à condição da conjuntura social e econômica, de modo que as pesquisas nessa área de conhecimento fiquem centradas em acordos políticos, motivações econômicas e interesses de grupos dominantes.

Tendo em vista a relevância de um estudo dentro da Psicologia acerca da Tecnologia, muitas reflexões devem ser feitas para evitar o emaranhado de uma leitura neoliberal. Por isso, nosso estudo será um movimento dialético, que parte de uma concepção ontológica da realidade social, em que o ser social produz suas próprias condições objetivas e subjetivas de existência e, por isso, teoria e método constituem uma unidade metodológica (Paulo Neto, 2011). Nesse sentido, apontamos a urgência da ciência psicológica voltar-se para a realidade concreta, tendo como base o materialismo histórico dialético (MHD). Conforme aponta Paulo Netto (2011), a realidade para os pensadores pós-modernos seria apenas um conjunto de sistemas simbólicos específicos, em que as formas de investigar são particulares, fragmentadas e unilaterais. Desse modo, o MHD serve de fundamento para que a pesquisa considere a análise histórica, a dimensão ontológica da práxis humana e a dialética. Compreendemos aqui, conforme aponta Lukács (1978), que o ser social é considerado um ser ativo que pensa e comprova seu conhecimento no exercício de sua capacidade, ou seja, a construção humana é resultado ontológico do trabalho, porque as formas subjetivas se efetivam na avaliação do conhecimento que se confirma ou não, para mudar a realidade dada.

Tendo esses pontos como chave propulsora para que a pesquisa aconteça e que a realidade concreta seja transformada, é necessário também compreender que epistemologia qualitativa entra como recurso principal na preocupação em não desarticular a subjetividade humana e reduzir a possibilidade da investigação de como os sujeitos estão envolvidos na

construção do mundo da tecnologia, bem como o que esse mundo realmente significa para a experiência e ação humana. Nesse sentido, a epistemologia qualitativa, que González-Rey se propôs a construir (2007; 2017), busca compreender e interpretar a complexidade e nuances das experiências humanas, considerando, de forma contextualizada as perspectivas dos participantes de um estudo, por meio de métodos que facilitem essa compreensão subjetiva dos sujeitos. Por isso, pensar a partir desta epistemologia é conceber de uma ciência dialógica que se constrói na interação e compreensão de que somos parte desta realidade.

Em síntese, a pesquisa qualitativa permite a construção de uma ciência comprometida ético-politicamente com os contextos, que são únicos e nos mostram possibilidades alternativas de pesquisa construídas com criatividade e liberdade. González-Rey (2007) confrontou as implicações de um histórico de pesquisas tradicionais as quais consideravam hipóteses e valorizavam um perfil neutro de pesquisador. Foi por meio de seus estudos sobre a subjetividade, como um complexo de elementos individuais e sociais, internos e externos, dinâmica e contraditoriamente inter-relacionados, que o autor apresenta questões necessárias sobre os processos teórico-metodológicos para se conhecer e enfrentar a complexa tarefa de produzir conhecimento sobre fenômenos humanos.

Adotamos uma prática social para transformação da sociedade, desvelando contradições e rompendo com a manutenção do *status quo*. Para tal, nossa investigação está imbricada com a Pesquisa Ação-Participação (PAR), fundamentada em práxis, no compromisso ético, político e social. A PAR parte do reconhecimento de que a pesquisa deve ser de investigação-ação, um termo para determinar um processo que siga um ciclo aprimorando a atuação pela articulação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Deste modo, conforme indica Fals Borda (2015), o pesquisador planeja, implementa ações, descreve e avalia uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Assim, a pesquisadora estará envolvida como parte do processo, refletindo e transformando com os demais (McTaggart, 1997). A pesquisa-ação é participativa, na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão nela envolvidos e é colaborativa em seu modo de trabalhar.

Na presente pesquisa, a autora atuou como psicóloga durante os anos letivos de 2019 a 2023, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do interior de São Paulo. Foi responsável pelo desenvolvimento de um Projeto para o enfrentamento à violência e o acompanhamento do desenvolvimento de estudantes, a partir da ação da Psicologia nas escolas,

o Projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão)⁸ na escola descrita no cenário deste trabalho. Buscamos aplicar os princípios da Pesquisa Ação-Participação ao longo de todo o processo, tendo em vista que, quanto maior as condições para participar, mais estudantes e professores aprendem a participação, de forma a se tornarem cada vez mais coautores da pesquisa.

II) Cenário e Contexto de Pesquisa

Num âmbito nacional, em 2020, a suspensão da aplicação do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹ impactou na ausência de dados atualizados para o acompanhamento de avanços ou retrocessos socioassistenciais e territoriais no país. Após essa retomada, o censo foi publicado em 2022 e demonstrou que a cidade em que a pesquisa se desenvolveu possui uma população de 1.138.309, com densidade demográfica de 1.432,61 habitantes por quilômetro quadrado. Ainda segundo o documento, o salário médio mensal de 3.8 salários mínimos (valor do salário mínimo [sm] na época era de R\$1.100,00), apresentando uma proporção de pessoas empregadas em relação à população total de 37,3%.

O município, atualmente, na posição 18º no índice de regiões imediatas, que correspondem às áreas de centros urbanos próximos para satisfação de necessidades como emprego, saúde, educação, compras de bens de consumo e prestação de serviços públicos. O relatório demonstra ainda que o índice de escolarização na cidade é de 96%, ocupando, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na modalidade de ensino fundamental da rede pública, a posição de 645º no estado e 5570º no país. Além disso, conta com um IDH-M de 0,816, apresentando o PIB per capita de R\$53.896,97.

A cidade possui um território vasto de 794,571 km² e é organizada e dividida pela Prefeitura em algumas regiões. Por se tratar de um estudo que acontecerá em uma unidade escolar, utilizaremos as regiões que a Secretaria de Educação dividiu, já que esta atua de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds). Os NAEDs estão divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal, que são: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de

⁸ Para compreender as ações que o Projeto ECOAR tem desenvolvido no município e sua história, consultar: GUZZO, R. S. L. *et al.* Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. *Rev. Psicol. IMED [online]*. 2019, vol.11, n.1, pp. 153-167. ISSN 2175-5027. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>

⁹ Informações retiradas do site: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/campinas.html>

Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência.

Esses núcleos são dirigidos pelos Representantes Regionais, que tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino. Além disso, contam com os Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos, que compõem a Equipe Educativa de cada NAED atuando de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino. Atualmente, o município ainda não possui o cargo de psicólogo para trabalhar nas unidades escolares, porém, no ano de 2023, foi apresentado um Projeto de Lei de criação desses cargos fundamentados na Lei Federal 13.935/2019¹⁰ e, também, na área de assistência social.

Tendo em vista essa organização do poder público no setor da Educação, esta pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada na região leste da cidade. A unidade educacional em que a pesquisa foi desenvolvida possui aproximadamente 250 estudantes matriculados entre o Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos. A unidade possui um quadro profissional de 10 professores especialistas (língua portuguesa, inglês, matemática, geografia, história, ciências, artes e educação física), um diretor educacional, dois vice-diretores educacionais e uma orientadora pedagógica.

III) Participantes

Foram participantes desta pesquisa 162 estudantes, matriculados na unidade escolar, e a seleção ocorreu de acordo com a sinalização da Gestão Escolar para que o ECOAR trabalhasse durante aquele ano, 7^{os} e 8^{os} Anos.

Também participaram 15 professores que lecionam na rede municipal de educação, que estavam presentes no Trabalho Docente Coletivo da Unidade Escolar em que a pesquisa ocorreu e responderam ao questionário.

IV) Fontes de Informação

a) Questionário com os Professores-Participantes

¹⁰ A Lei 13.935/2019 dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Para maiores detalhes, consultar: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm

O questionário (Anexos) é dividido em quatro dimensões, contendo questões abertas e também questões com afirmações de uma escala de pontos com descrições verbais que contemplam extremos – como “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. As dimensões são: 1) Relação entre Professor e Tecnologias – que objetiva verificar se o professor usou TDICs no seu período de formação ou somente após, por exploração própria ou por necessidade, e levantar os tipos de utilização da tecnologia (trabalho, pesquisa e lazer); 2) Carga Horária de Trabalho vs Atribuição de Tarefas – com o objetivo de verificar se existe correspondência entre a carga horária de trabalho e a inclusão de TDICs em sala de aula; 3) Impacto da Tecnologia no Desenvolvimento dos Estudantes e Letramento Digital – com o objetivo de verificar a percepção do professor sobre o uso das TDICs pelos estudantes em sala de aula; e 4) Inteligência Artificial na Educação Básica – com o objetivo de compreender a perspectiva de professores sobre o surgimento da IA no dia a dia escolar.

b) Mapeamento com estudantes

O mapeamento (Anexos) é um instrumento psicossocial, criado pelo GEP-InPsi e aprimorado para esta pesquisa, para conhecer com profundidade o cotidiano de vida de estudantes, utilizado pelos profissionais de Psicologia do Projeto ECOAR. Ele possui nove dimensões: 1) Identitária – a fim de conhecer como essa criança se identifica e se autodeclara; 2) Sociodemográfica – para conhecer os acessos que os estudantes têm; 3) Escolar – a fim de conhecer a perspectiva de estudantes sobre a unidade de ensino e seu processo de ensino-aprendizagem; 4) Acesso à internet – a fim de identificar questões objetivas de acesso à rede, 5) Internet e aprendizagem – a fim de compreender formas de uso da rede no processo de ensino-aprendizagem; 6) Internet e relacionamentos – a fim de compreender as relações virtuais de estudantes; 7) Familiar – a fim de compreender a perspectiva de estudantes sobre sua composição e relação familiar; 8) Subjetiva – a fim de compreender questões subjetivas de estima; e 9) Violência – a fim de identificar a compreensão de estudantes sobre a violência (Anexo).

É importante ressaltar que, de acordo com os objetivos desta pesquisa, utilizamos os dados das dimensões “Acesso à internet”, “Internet e aprendizagem” e “Internet e relacionamentos”.

V) Considerações Éticas

Destacamos aqui que entendemos a ética como valor, que leva o indivíduo a superar a espera da particularidade para conectar-se com a universalidade do gênero humano, conforme

aponta Tonet (2002). Qualquer ética autêntica tem de ser precedida pela possibilidade e necessidade ontológica da superação da exploração do homem pelo homem, considerando a importância dos direitos humanos, a necessidade do respeito à vida, de uma ação política e eticamente orientada.

Parker (2005) apresenta uma concepção de fazer ciência e pesquisa como uma atividade moral e política, que deve orientar desde a escolha de um objeto de estudo, como construímos nossas fontes de informações e nossa relação com os participantes, bem como o que e como é devolvido, o resultado da pesquisa, à comunidade. O autor destaca o fato de que a pesquisa, muitas vezes, é instrumento de poder em nossa sociedade, e que se não for orientada por valores como autonomia dos sujeitos, construção de pensamento crítico e transformação de condições objetivas de vida para o rompimento com a exploração e alienação, de nada adianta ela ter sido aprovada em um comitê de ética em pesquisa com seres humanos.

Por se tratar de uma atividade de investigação em Ciências Humanas e Sociais, para compreender e construir relações com os participantes no caráter qualitativo, seguimos a Resolução 510/2016 para os procedimentos éticos e Lei n.º 14.874/24, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. A pesquisadora teve como uma das ações protocolares o registro das ações em campo, sendo possível reunir um banco de dados acerca de reflexões sobre o uso de tecnologia tanto por estudantes quanto da equipe escolar (professores, gestão e funcionários).

Deste modo, apresentamos a pesquisa à escola que, uma vez que autorizou o desenvolvimento da mesma na unidade, por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos) assinado pela gestora escolar. Além disso, estudantes e professores foram informados sobre a pesquisa e participaram na construção da mesma, como no aprimoramento das fontes de informação, sendo lhes garantido o direito à preservação das identidades. Assim, solicitamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexos) aos participantes menores de 18 anos. Por fim, foi solicitado a autorização do uso do banco de dados do Laboratório de Medidas e Avaliação Psicológica (Anexos) junto à Prof.^a Dr.^a Raquel Souza Lobo Guzzo, responsável pelos documentos. O projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas (CAAE 80534724.1.0000.5481).

VI) Procedimentos de Análise

A organização e a análise das informações obtidas, para além de sistematização de gráficos e tabelas descritivas, foram realizadas também, com o apoio do *software Atlas.ti*, que

serviu como ferramenta de sistematização e apoio técnico ao trabalho interpretativo. O uso do programa teve como objetivo facilitar a leitura, o agrupamento e a relação entre os diferentes fragmentos do *corpus*, sem substituir o papel central da pesquisadora na construção teórica e na compreensão dos sentidos emergentes. Desse modo, o *Atlas.ti* foi utilizado, a fim de permitir reunir sistematicamente os registros produzidos por professores e estudantes a partir dos diferentes instrumentos de coleta. Essa integração favoreceu uma leitura articulada das experiências e dos significados construídos ao longo da pesquisa.

Inicialmente, as respostas dos dois grupos foram inseridas em unidades documentais distintas, preservando as especificidades de cada segmento. Em seguida, iniciou-se o processo de codificação aberta, atribuindo códigos a trechos que expressavam ideias, contradições, tensões ou sentidos relacionados ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e à presença da inteligência artificial na escola. Essa etapa marcou o início de um movimento interpretativo contínuo, no qual os códigos foram sendo revisados, renomeados e reorganizados de acordo com as aproximações e relações identificadas entre os discursos.

A análise de coocorrência entre os códigos — consultar a tabela (1) abaixo para conferir os códigos e os sentidos atribuídos — serviu de apoio para identificar núcleos de sentido e zonas de sentido subjetivo. Essa leitura não teve caráter quantitativo, mas indicativo: buscou revelar como certos significados apareciam articulados ou tensionados nas narrativas dos participantes.

Tabela 1 - Caracterização dos Códigos para análise qualitativa.

Caracterização dos Códigos (resultados)				
Códigos	Professores		Estudantes	
	Ocorrência	Conteúdo	Ocorrência	Conteúdo
Resistência ao uso das TDICs	3%	Apresenta-se relacionada ao medo de utilização inadequada, falta de formação e de suporte técnico para utilização e supervisão. Além disso, apresentam-se concepções relacionadas à função da escrita manual para memorização, e o medo da utilização da IA para pesquisas e trabalhos (dificuldade de verificação de dados incorretos).	0%	n/a

Uso pedagógico das TDICs	31%	Apresentam noções para educar os estudantes no uso consciente, seguro, eficaz e apropriado da tecnologia, considerando o funcionamento do mundo na atualidade, permeado pela tecnologia. Atrelada à ideia de inserção no mundo de trabalho e utilização para facilitação dos estudos, está a noção de ensiná-los a verificar a veracidade das informações recebidas pelo uso das TDICs. Além disso, compreendem a utilização das TDICs na escola como uma possibilidade de ampliação do repertório dos estudantes (para além de redes sociais e uso para lazer), intencionando sua autonomia no uso das tecnologias para a vida. Os relatos demonstram que os professores avaliam que estudantes ainda não têm autonomia na utilização das tecnologias para uso pedagógico. De forma geral, compreendem ser papel da escola realizar esse preparo: aprendizagem da utilização autônoma, segura e crítica das TDICs em seu benefício como direito do estudante.	17%	Os estudantes relatam utilizar o celular na escola para tirarem fotos das lousas/slides para poderem estudar/copiar o conteúdo melhor. Também falam sobre a utilização dos celulares para fazerem pesquisas rápidas durante as atividades em sala de aula ou estudarem durante o intervalo.
Uso de TDICs para organizações pessoais/segurança	11%	Trazem a utilização das TDICs como forma de participação no mundo mediado por essas, incluindo a dimensão da segurança <i>online</i> , tanto para se prevenir de possíveis malefícios ofertados pelas tecnologias, assim como para a utilização delas na melhora de sua segurança/organização.	38%	Os estudantes falam muito sobre a utilização do celular para se comunicarem com familiares enquanto estão na escola. Sobretudo, eles falam sobre a segurança de se comunicarem com suas famílias para avisarem que chegaram ou que estão indo embora, além de informarem caso algo aconteça ou fiquem doentes. Outro conteúdo trazido por eles com relação a isso é se manterem informados caso algo grave aconteça fora da escola enquanto eles estejam lá.
Falta de infraestrutura da escola (TDICs)	2%	Professores trazem a necessidade de a escola fornecer treinamento, materiais e apoio adequado à utilização das TDICs na escola. De forma geral, abordam a incipiência desses procedimentos em sua realidade, abordando a necessidade de melhor implementação para a melhor	0%	n/a

		utilização das tecnologias em ambiente escolar.		
Uso de TDICs para lazer	16%	Os professores compreendem que os estudantes têm certa autonomia no uso das TDICs no que tangem as redes sociais e sua utilização para lazer. Além disso, compreendem que o equipamento com o qual têm mais familiaridade é o celular. Por fim, relatam que os estudantes estão frequentemente utilizando o celular para o lazer, mesmo quando não autorizado, o que avaliam interferir em sua atenção e aproveitamento.	45%	Os estudantes falam, extensivamente, sobre a utilização das TDICs para lazer, envolvendo conversar com amigos, jogar jogos (sozinhos e com amigos), ouvir música (no intervalo ou enquanto fazem atividades em aula), fazer registros fotográficos e aliviar o sentimento de tédio após a tarefa. Além disso, muitos estudantes falam sobre a utilização do celular como lazer para estudantes que têm dificuldade de interagir pessoalmente com demais colegas, tendo, no celular, um refúgio das interações na hora do intervalo. Por fim, alguns estudantes falam sobre o uso do celular para ver o horário ou se organizarem.
Desejo docente de inovação	15%	De forma majoritária, os professores declararam ter grande interesse em utilizar as TDICs para uso pedagógico, reconhecendo a potencialidade e importância de fazê-lo	0%	n/a
Fluência digital	9%	Ao falarem de fluência digital, os professores falam menos de si e mais dos estudantes. Os professores avaliam que os estudantes têm autonomia e fluência na utilização das TDICs, sobretudo para uso de lazer.	0%	n/a

Letramento digital incipiente	13%	Os professores avaliam que os estudantes têm um letramento digital insipiente quando se trata de ferramentas para uso pedagógico (como arquivos de texto e ferramentas de pesquisa). Além disso, também identificam a própria dificuldade de trabalhar com essas tecnologias em ambiente escolar, relatando não ter preparo suficiente para aplicá-las em aula e ensinar os estudantes.	0%	n/a
--------------------------------------	-----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	-----

Autora: Laís de Castro

Todo o processo de análise foi conduzido à luz da epistemologia qualitativa de González-Rey (2005), que compreende a pesquisa como uma construção teórica e subjetiva, conforme aprofundado anteriormente. Assim, mais do que classificar ou contar ocorrências, o foco esteve em construir sentidos a partir das expressões simbólico-emocionais presentes nas falas dos sujeitos, valorizando as contradições, singularidades e potencialidades que emergiram.

O uso do *Atlas.ti*, portanto, não se limitou a uma etapa técnica, mas se constituiu como suporte à reflexão interpretativa, ajudando a visualizar as relações entre os fragmentos discursivos e a dar corpo ao processo de construção teórica da pesquisadora. O programa foi, em última instância, um mediador — um recurso que organizou o caminho, mas cujo sentido se completou na leitura crítica, sensível e implicada da pesquisadora, realizada ao longo de toda a análise.

O capítulo a seguir se trata dos resultados desta pesquisa.

RESULTADOS

“Uno de esos campos nuevos para la sociología sería, indudablemente, el de la liberación, es decir, la utilización del método científico para describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad, trastocar la estructura de poder y de clases que condiciona esa transformación y poner en marcha toda las medidas conducentes a asegurar satisfacción más amplia y real del Pueblo”¹¹

¹¹ *Fals Borda em Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*

Resultados

Levando em consideração que esta tese possui dois estudos, um com professores e um com estudantes, dividiremos em duas partes: a) Relação entre Professor e TDICs (n= 15) e b) Relação entre Estudantes e TDICs (n=162).

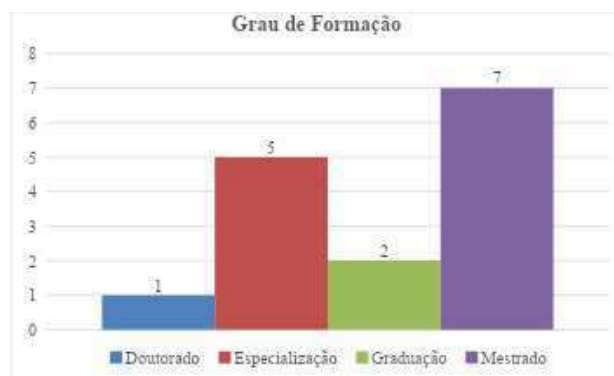
**ESTUDO 1 -
A PERSPECTIVA DE PROFESSORES**

Estudo 1 – A Perspectiva de Professores

Com o objetivo de verificar a presença de TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) durante a formação de professores e levantar os tipos de utilização da tecnologia, apresento a seguir as figuras relativas às perguntas da primeira dimensão da escala. É importante destacar, antes da exposição dos dados, que segundo a epistemologia qualitativa de González-Rey (Mitjans Martínez, González-Rey, & Valdés Puentes, 2019), os dados não devem ser tomados como representações fixas da realidade, mas como expressões simbólicas de sentidos subjetivos.

1.1) Relação entre Professor e Tecnologias

Figura 1 - Grau de Formação.



Fonte: Autoria Própria

Figura 1 apresenta os dados sobre o grau de formação dos professores participantes. Nessa configuração inicial, observa-se que a maioria possui formação em nível de Especialização (n=10), seguida por Mestrado (n=5), Graduação (n=2) e Doutorado (n=1). A concentração em níveis de especialização e mestrado pode indicar um engajamento ativo com a atualização profissional, compondo um indicador que aponta para a busca por práticas pedagógicas mais elaboradas — contexto em que o uso de TDICs pode emergir como uma demanda constante.

Figura 2 - Trabalho com Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, e Educação de Jovens e Adultos.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 2 mostra os níveis de atuação dos participantes no sistema educacional. Observa-se a predominância de atuação no Ensino Fundamental I (n=9), seguida por Ensino Fundamental II (n=5) e Educação de Jovens e Adultos (n=2). A partir do referencial de González-Rey, este dado ganha força não apenas como um recorte da realidade escolar, mas como um campo de produção de sentidos. O Ensino Fundamental I, por sua característica de ser a base da educação formal, pode implicar em uma relação mais direta com os desafios de inserção das TDICs desde os primeiros anos escolares. Tal indicador permite compreender como os significados atribuídos ao uso das tecnologias se entrelaçam à prática pedagógica cotidiana e às especificidades das faixas etárias atendidas.

Figura 3 – Tempo de Trabalho Docente na Educação.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 3 apresenta os dados sobre o tempo de atuação docente na educação, com destaque para o grupo entre 11 a 15 anos ($n=7$), seguido de 6 a 10 anos ($n=5$) e 20 a 25 anos ($n=3$), revelando conjunto de profissionais com experiência de mais de 10 anos no campo educacional. Pela via da construção de sentidos subjetivos, essa experiência pode ser compreendida como um mediador importante da relação com as tecnologias: professores com trajetória consolidada tendem a buscar formas de atualização, mas também podem experienciar tensões entre práticas consolidadas e as demandas emergentes do uso de TDICs. A configuração do tempo de serviço, portanto, constitui-se como um indicador que permite interpretar a articulação entre experiência profissional e abertura (ou resistência) a novos dispositivos tecnológicos.

Figura 4 – Instrução sobre o uso de Tecnologias Digitais na Educação durante a Formação



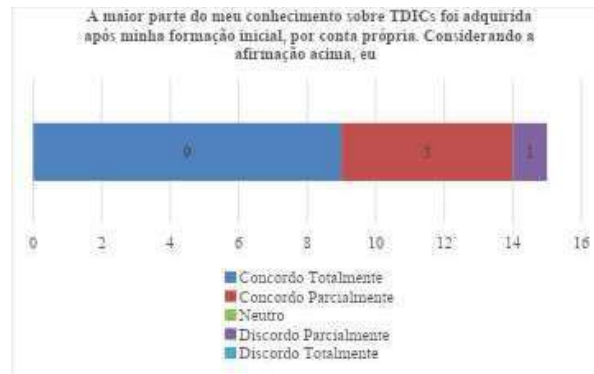
Fonte: Autoria Própria

Figura 4 evidencia a percepção dos professores em relação à instrução recebida durante a formação sobre o uso de TDICs. Os participantes concordam totalmente ($n=9$) ou parcialmente ($n=5$) que foram instruídos, enquanto 1 discorda parcialmente e 1 totalmente. Neste ponto, embora exista uma presença significativa de formação inicial com menções às TDICs, a formação não parece ter sido suficiente para todos, o que pode gerar inseguranças ou lacunas no uso cotidiano dessas ferramentas.

A seguir, apresento dados da segunda dimensão da escala desenvolvida, com o objetivo de verificar se existe correspondência entre a carga horária de trabalho e a inclusão de TDICs em sala de aula.

1.2) Carga Horária de Trabalho vs Atribuição de Tarefas

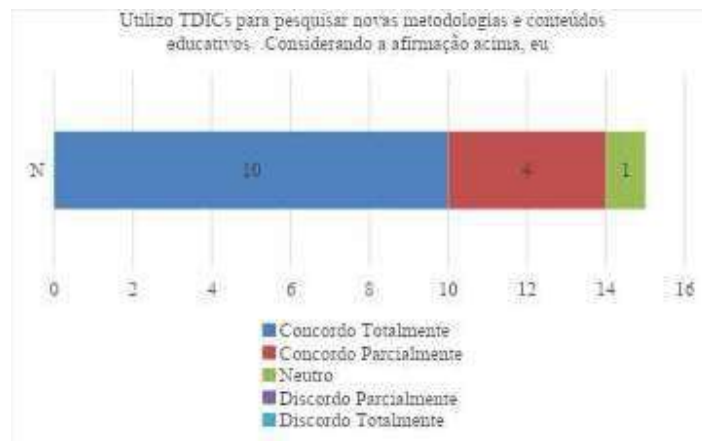
Figura 5 - Aquisição de Conhecimento sobre TDICs Após a Formação



Fonte: Autoria Própria

A Figura 5 traz um dado complementar ao anterior: 10 professores concordam totalmente que adquiriram seus conhecimentos sobre TDICs após a formação inicial e por conta própria, com 4 concordando parcialmente. Este é um indicador que revela a autonomia na construção de saberes sobre tecnologia e se apresenta como elemento estruturante na prática docente, indicando que o processo de apropriação das TDICs ocorre, muito mais, no campo da experiência do que nas instituições formadoras. Esse deslocamento da aprendizagem formal para a informal evidencia um cenário em que os significados construídos sobre o uso das tecnologias são atravessados por sentidos de esforço individual, superação e, muitas vezes, imprevisto. Nesse ponto, emerge o campo de possibilidades de políticas formativas que valorizem os saberes docentes e que acolham a trajetória singular de aprendizagem de cada profissional.

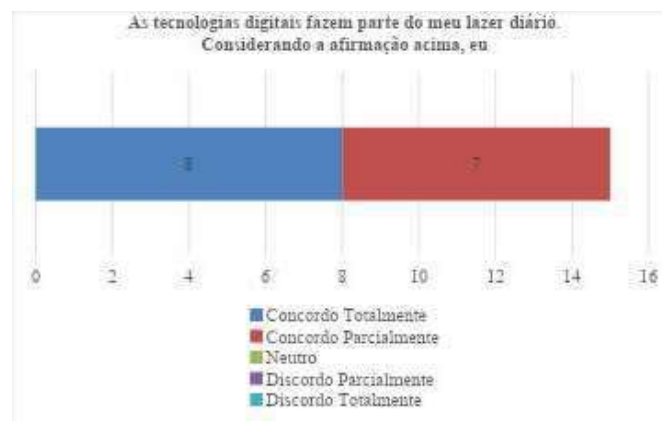
Figura 6 - Uso de TDICs para Pesquisar Novas Metodologias e Conteúdos Educativos



Fonte: Autoria Própria

. A Figura 6 explora a afirmação "Utilizo TDICs para pesquisar novas metodologias e conteúdos educativos". Aqui, a maioria dos professores concorda totalmente (n=10) ou parcialmente (n=4). Este dado, articulado com os anteriores, fortalece o entendimento de que o uso de TDICs é ativo, reflexivo e voltado à reinvenção das práticas. Na lógica da subjetividade proposta por González-Rey, essa prática de busca é mais do que uma ação pontual: é um modo de se posicionar eticamente diante das transformações na educação, constituindo uma subjetividade docente implicada com o presente e com o futuro da escola.

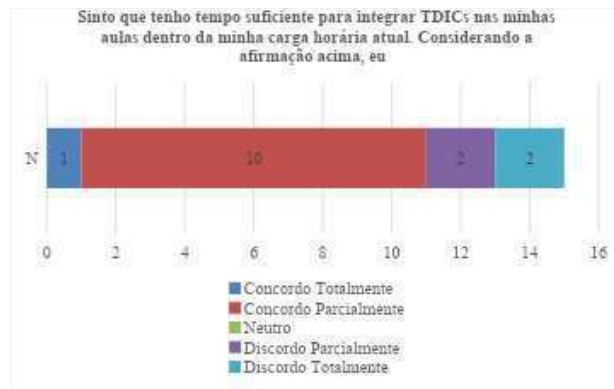
Figura 7 - Uso de Tecnologias Digitais no Lazer Diário



Fonte: Autoria Própria

A Figura 7 trata da presença de tecnologias digitais no cotidiano dos professores, enquanto parte do lazer. Os dados mostram que 8 participantes concordam totalmente e 7 parcialmente. Esse elemento é relevante, porque nos convida a olhar para a tecnologia como algo que atravessa não só o campo profissional, mas também a vida cotidiana dos docentes. Nesse sentido, a incorporação das TDICs na sala de aula não é um fenômeno restrito à função de ensino, mas uma expressão das formas atuais de viver, comunicar-se e entreter-se. O indicador aqui presente aponta para um atravessamento entre os tempos de trabalho e lazer, contribuindo para a complexidade da experiência docente contemporânea e nos convocando a repensar os espaços formativos sob uma perspectiva mais integrada.

Figura 8 - Tempo Disponível para Integrar TDICs nas Aulas.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 8 traz a percepção dos professores sobre ter tempo suficiente para integrar TDICs em suas aulas dentro da carga horária atual. A maioria está dividida entre discordância parcial (n=5) e neutra (n=4), com apenas 1 concordando totalmente e 1 parcialmente. Esse dado expressa que, embora haja desejo e iniciativa no uso de tecnologias (como vimos em figuras anteriores), o tempo real destinado à integração dessas ferramentas não acompanha esse movimento. González-Rey nos orienta a compreender que os sentidos subjetivos emergem em contextos contraditórios — aqui, há uma clara contradição entre o engajamento docente com as TDICs e as condições objetivas de trabalho, que limitam sua aplicação plena. Esse indicador revela um ponto de inflexão que pode se desdobrar em desmotivação ou esgotamento, caso não seja reconhecido e acolhido institucionalmente.

Figura 9 - Adequação da Carga Horária para Preparação de Aulas com TDICs.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 9 trata da percepção sobre a adequação da carga horária para preparação de aulas com TDICs. Os dados seguem linha semelhante à da figura anterior, com maior concentração em respostas neutras ou discordantes (4 discordam parcialmente, 5 são neutros, apenas 2 concordam em algum grau). Aqui se configura um campo simbólico que não é apenas organizacional, mas que expressa uma forma de reconhecimento (ou sua ausência) das exigências contemporâneas feitas aos docentes. A sobreposição de tarefas e a complexidade de integrar tecnologias não são aspectos meramente técnicos, mas compõem o modo como os professores se sentem valorizados ou sobrecarregados. O indicador, portanto, não denuncia só uma condição, mas uma experiência subjetiva que pode impactar diretamente a motivação e o engajamento com práticas inovadoras.

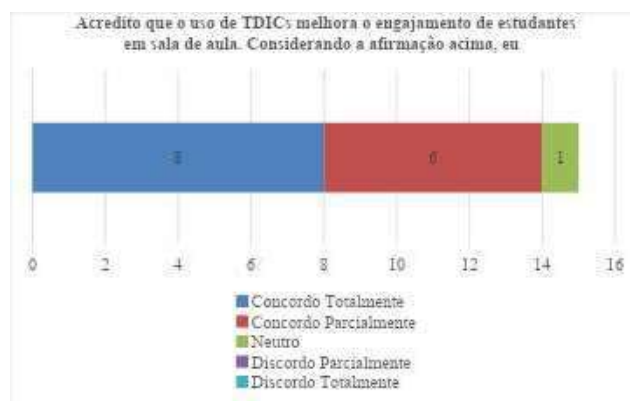
Figura 10 - Dificuldade de Equilibrar Tarefas Regulares e Uso de TDICs.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 10 expressa uma afirmação inversa: "Tenho dificuldades em equilibrar o tempo entre tarefas regulares e a incorporação de TDICs". A concordância aqui é predominante (8 totalmente e 6 parcialmente), com apenas 1 neutro. Esse dado reforça e aprofunda os sentidos construídos nas figuras anteriores, consolidando um campo de conflito vivido por muitos professores: o desejo de inovar e o impedimento prático para fazê-lo. Pela via da epistemologia qualitativa, esse campo não é apenas descritivo, mas indicativo da necessidade de mediações que articulem desejo e possibilidade. A presença massiva da concordância mostra que esse é um indicador central no modelo que se constrói, servindo de elo com múltiplos sentidos subjetivos, como frustração, desânimo, esforço compensatório e busca por soluções pessoais diante da ausência de apoio institucional.

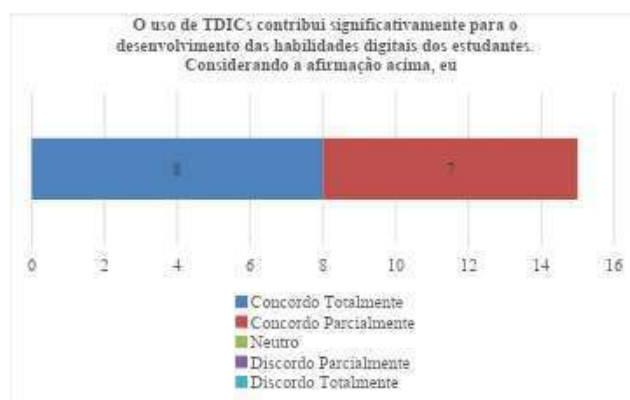
Figura 11 - Acredita-se que o Uso de TDICs Melhora o Engajamento dos Estudantes em Sala de Aula.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 11 apresenta um dado mais otimista: a maioria dos professores concorda totalmente ($n=8$) ou parcialmente ($n=7$) com a ideia de que as TDICs melhoram o engajamento dos estudantes. Essa percepção revela uma dimensão de esperança e de aposta pedagógica no uso da tecnologia como recurso dinamizador das relações de ensino-aprendizagem. Esse indicador configura um sentido subjetivo positivo associado ao potencial transformador das tecnologias — uma prática construída no exercício cotidiano da docência, mesmo diante das dificuldades já apontadas. Essa confiança no engajamento estudantil via TDICs revela que, apesar dos obstáculos, os professores constroem significados potentes em torno do papel das tecnologias na educação contemporânea, o que pode ser motor de inovação.

Figura 12 - Contribuição das TDICs para o Desenvolvimento das Habilidades Digitais dos Estudantes.

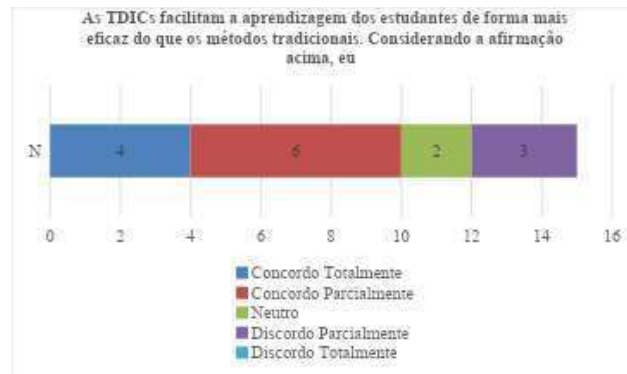


Fonte: Autoria Própria

A Figura 12 reforça essa percepção ao mostrar que os professores também reconhecem o papel das TDICs no desenvolvimento das habilidades digitais dos estudantes. Novamente, vemos a predominância da concordância (8 totalmente e 7 parcialmente). A constância de respostas positivas nesse aspecto nos permite compreender que o uso das tecnologias não é visto apenas como um modismo ou imposição, mas como parte do projeto formativo dos

estudantes. Pela via teórica de González-Rey, isso aponta para uma visão ampliada do ensino, na qual a escola se articula com as exigências sociais mais amplas — neste caso, a letramento digital como elemento estruturante da cidadania contemporânea.

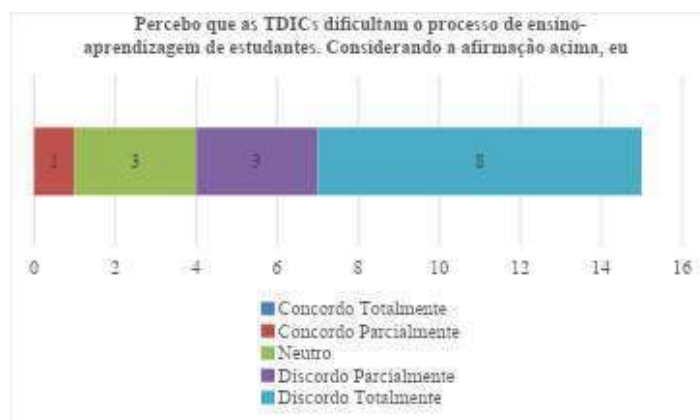
Figura 13- Comparação entre o Uso de TDICs e Métodos Tradicionais no Processo de Ensino-Aprendizagem.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 13 aborda a percepção dos professores sobre a eficácia das TDICs em comparação com métodos tradicionais. Observa-se uma distribuição mais variada: 6 concordam (4 totalmente e 2 parcialmente), 2 são neutros e 3 discordam (totalmente ou parcialmente). Este indicador expressa uma ambivalência: por um lado, os professores reconhecem o potencial das tecnologias; por outro, não há consenso sobre sua superioridade frente a métodos tradicionais. Essa ambiguidade revela um campo de disputas simbólicas em que as representações de “eficiência” e “eficácia” estão em reconfiguração. Esse dado pode ser lido como um momento de transição nas práticas pedagógicas, em que os sentidos construídos sobre as TDICs ainda oscilam entre confiança, dúvida e necessidade de experimentação contínua.

Figura 14 - Dificuldades Percebidas nas TDICs no Processo de Ensino-Aprendizagem.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 14 expressa uma posição crítica: "As TDICs dificultam o processo de ensino-aprendizagem". Aqui, a maioria discorda totalmente (n=8) ou parcialmente (n=3), com 3

neutros e 1 concordância parcial. Esse indicador reforça o campo de sentidos positivos associados às tecnologias, já observado nas Figuras 11 e 12. O dado sugere que, mesmo diante dos desafios técnicos e de gestão do tempo, os professores não percebem as TDICs como entraves, mas como ferramentas que, quando bem utilizadas, ampliam as possibilidades pedagógicas. Trata-se de um contraponto importante às críticas recorrentes sobre o “excesso de tecnologia” na educação, e reforça a ideia de que a dificuldade não está na ferramenta, mas nas condições de sua implementação.

Figura 15 - Distração dos Estudantes com o Uso de Celulares em Sala de Aula.



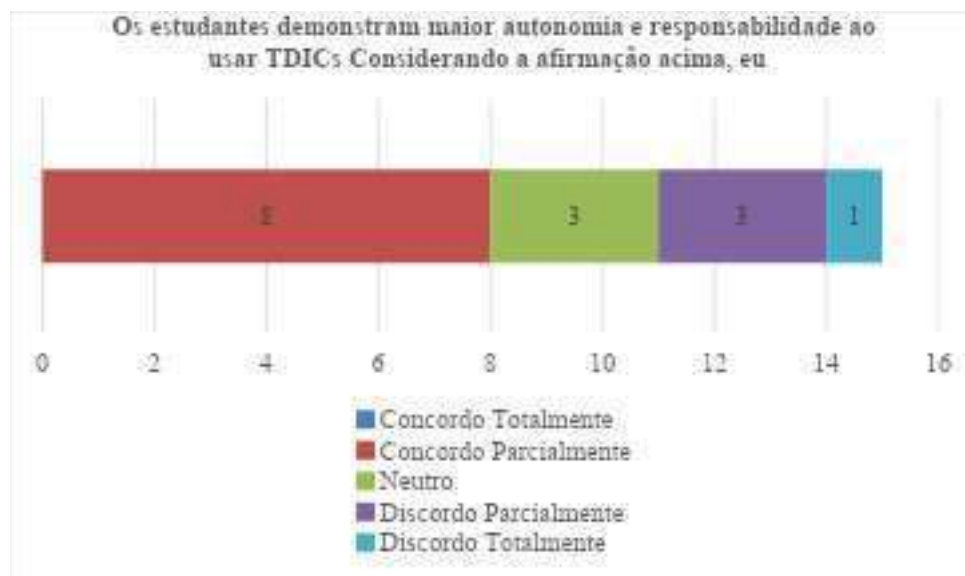
Fonte: Autoria Própria

A Figura 15 dispõe sobre a distração dos estudantes com o uso de celulares em sala. A maioria concorda parcialmente ($n=7$) ou totalmente ($n=4$) com a afirmação de que o celular distrai mais que o computador ou *chromebook*. Este dado tensiona o uso da tecnologia em sala: embora os professores reconheçam os benefícios das TDICs, eles também percebem que certos dispositivos — especialmente os de uso pessoal, como o celular — introduzem outros elementos, como o entretenimento e a dispersão. Aqui, a figura nos revela a complexidade de se mediar a tecnologia na escola, onde o mesmo recurso pode ser visto como facilitador e obstáculo, a depender do modo como é contextualizado.

A seguir temos os dados da terceira dimensão da escala, que teve como objetivo verificar a percepção do professor sobre o uso das TDICs pelos estudantes em sala de aula.

1.3) Impacto da Tecnologia no Desenvolvimento dos Estudantes e Letramento Digital

Figura 16 - Autonomia e Responsabilidade dos Estudantes ao Usar TDICs.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 16 trata da autonomia e responsabilidade dos estudantes ao usar as TDICs. A maioria dos professores concorda totalmente ($n=8$) ou parcialmente ($n=7$) com essa ideia. Este é um dado que se articula diretamente com o modelo de formação para a cidadania digital. Os professores percebem que os estudantes desenvolvem habilidades não apenas técnicas, mas também maneiras de uso das tecnologias — o que inclui responsabilidade, gestão de tempo e propósito educativo. Esse indicador se consolida como uma peça-chave do modelo teórico, pois aponta para a dimensão formativa de TDICs, para além de sua função como recurso didático. A subjetividade docente aqui se mostra implicada com a construção de um sujeito autônomo, capaz de interagir criticamente com os meios digitais.

Figura 17 - Importância das TDICs para Preparar os Estudantes para o Mundo do Trabalho.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 17 fecha esse bloco com uma perspectiva voltada ao futuro: "A utilização de TDICs é essencial para preparar os estudantes para o mundo do trabalho". A maioria concorda totalmente (n=12) e 3 parcialmente, sem registros de discordância. Esse dado revela a convergência entre escola e mundo social na experiência docente. Para González-Rey, esse tipo de indicador evidencia um sentido subjetivo que se articula a valores sociais mais amplos — neste caso, o trabalho como horizonte de sentido para a formação. O uso das tecnologias é compreendido não apenas como conteúdo ou ferramenta, mas como linguagem fundamental para a inserção de estudantes na sociedade contemporânea. Esse é um dos indicadores centrais do modelo, pois carrega consigo múltiplos sentidos: formação para o trabalho, inclusão social, cidadania digital e atualização da função social da escola.

Figura 18 - Letramento Digital dos Estudantes para o Uso de Chromebook.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 18 apresenta a percepção dos professores sobre o letramento digital dos estudantes para o uso de *chromebooks*. As respostas se distribuem entre concordância total (n=3) e parcial (n=9), com respostas neutras (n=3) e 1 discordância parcial. O dado expressa uma percepção, predominantemente, positiva, embora não plena. Isso revela uma compreensão de que os estudantes, em sua maioria, dominam o uso do equipamento, mas ainda existem dúvidas ou lacunas que impedem uma avaliação completamente segura. Na leitura interpretativa, este indicador se articula com os sentidos de preparação para o mundo do trabalho (Figura 17) e evidencia que a presença dos recursos não garante, por si só, a apropriação crítica dos mesmos. O campo simbólico construído aqui é o da transição: os estudantes já se aproximam de um uso instrumental das tecnologias, mas a mediação da escola ainda é fundamental para garantir sua efetivação pedagógica.

Figura 19 Letramento Digital dos Estudantes para o Uso de Smartphones.



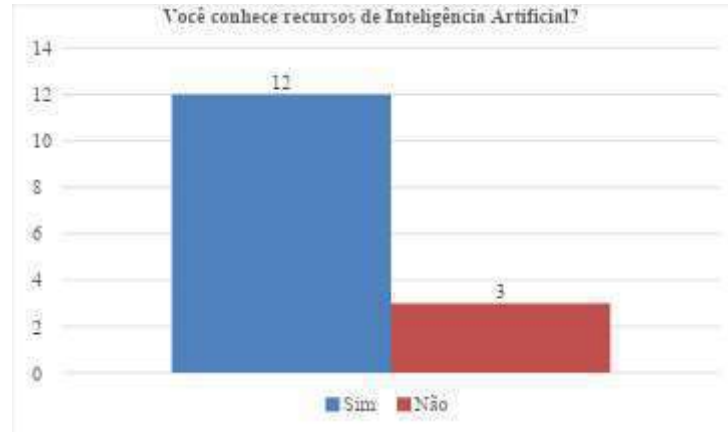
Fonte: Autoria Própria

A Figura 19 complementa o dado anterior ao tratar do letramento digital dos estudantes no uso de *smartphones*. A distribuição é mais fragmentada: 1 concordância total, 5 parciais, 3 neutros, 5 discordâncias parciais e 1 total. Aqui, o uso mais disseminado dos celulares, embora cotidiano, não é reconhecido como, necessariamente, formativo. Isso mostra que, embora os estudantes acessem o celular com frequência, o uso com intencionalidade educativa ainda é um desafio. Este indicador nos oferece uma leitura crítica: o acesso não equivale ao letramento e o uso espontâneo das tecnologias precisa ser acompanhado de mediações intencionais para se transformar em aprendizagem. A tensão aqui é entre uso técnico e apropriação crítica — campo central no debate contemporâneo sobre TDICs na educação.

A seguir temos os dados da quarta e última dimensão da escala, que teve como objetivo verificar a percepção de professores sobre o uso da Inteligência Artificial na educação básica e suas concepções.

1.4) Inteligência Artificial na Educação Básica

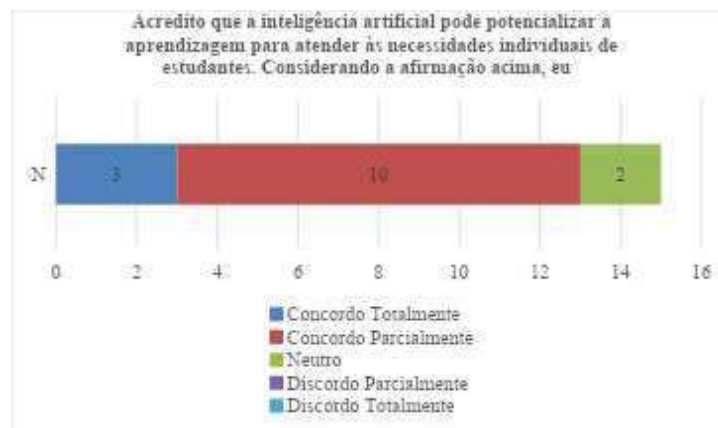
Figura 20 - Conhecimento sobre Recursos de Inteligência Artificial (IA).



Fonte: Autoria Própria

A Figura 20 investiga o conhecimento dos professores sobre recursos de Inteligência Artificial (IA). Apenas 3 afirmam que conhecem, contra 12 que não conhecem. Este é um indicador que revela uma lacuna formativa significativa em um momento histórico de avanço acelerado da IA no campo educacional. Pela epistemologia qualitativa, essa ausência de familiaridade não deve ser lida apenas como falta de conhecimento, mas como expressão de uma experiência marcada por distanciamento, incertezas e talvez receio frente a um novo conjunto de tecnologias. Esse indicador se torna fundamental para a construção de sentidos sobre a necessidade de formação docente contínua e crítica, voltada para um tema emergente e estruturante.

Figura 21 - A IA Pode Potencializar a Aprendizagem para Atender às Necessidades Individuais dos Estudantes.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 21 trabalha a ideia de que a IA pode potencializar a aprendizagem para atender às necessidades individuais dos estudantes. A maioria concorda parcialmente (n=9), seguida por concordância total (n=3), com 2 neutros. Esse dado revela que, mesmo com o baixo conhecimento prévio sobre IA (como vimos na Figura 20), os professores intuem um potencial transformador na personalização do ensino. Essa expectativa simbólica positiva configura um indicador de abertura para novas possibilidades pedagógicas, ainda que pouco exploradas. Para González-Rey, o que emerge aqui é um campo de sentidos em construção — onde os significados ainda estão sendo organizados, mas já apontam para disposições subjetivas favoráveis à inovação.

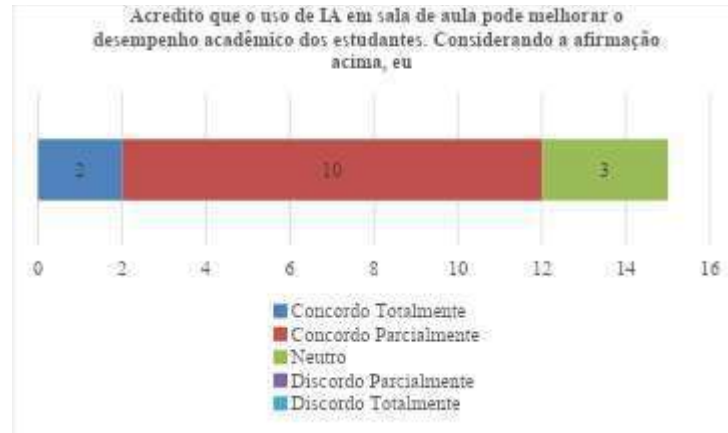
Figura 22 - A IA Pode Ajudar a Aliviar a Carga de Trabalho dos Professores Automatizando Tarefas Administrativas. Considerando a afirmação acima, eu



Fonte: Autoria Própria

A Figura 22 complementa o anterior ao abordar a possibilidade de a IA aliviar a carga de trabalho docente automatizando tarefas administrativas. A maioria concorda parcialmente (n=10), com 2 totalmente e 3 neutros. Aqui, mais uma vez, os sentidos subjetivos são construídos em torno de uma expectativa de transformação positiva, não apenas para os estudantes, mas também para o próprio trabalho docente. O indicador revela o desejo de reconfiguração do tempo e das energias investidas na docência — menos focado em tarefas burocráticas e mais voltado ao contato pedagógico. Esse sentido pode se tornar elemento estruturante do modelo teórico, pois articula o uso da IA com o bem-estar profissional e a humanização do ensino.

Figura 23- A IA Pode Melhorar o Desempenho Acadêmico dos Estudantes.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 23 explora a percepção dos professores sobre o uso de IA para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. A maioria se distribui entre concordância parcial ($n=10$) e neutra ($n=3$), com 2 concordando totalmente. Este dado dá continuidade à tendência observada nas figuras anteriores: mesmo com conhecimento limitado sobre IA (Figura 20), há uma expectativa positiva em relação ao seu potencial pedagógico. A neutralidade presente em algumas respostas indica que os sentidos subjetivos ainda estão em construção — não há rejeição, mas também não há certeza. González-Rey (2005) nos orienta a compreender que esse "meio do caminho" carrega grande densidade teórica, pois é nesse espaço de indefinição que novos sentidos se formam. A abertura ao potencial da IA, mesmo sem domínio técnico, aponta para um campo simbólico de busca e experimentação, que pode ser mobilizado por formações em serviço críticas e práticas colaborativas.

Figura 24 - Confiança na Habilidade de Usar Ferramentas de IA nas Práticas Pedagógicas.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 24 trata da confiança dos professores em sua habilidade de usar ferramentas de IA. Aqui, vemos um dado distinto: há maior concentração em discordância parcial ($n=5$) e neutra ($n=4$), com apenas 3 concordâncias (1 total e 2 parciais). Este indicador mostra um descompasso entre expectativa e autoeficácia: os professores intuem que a IA pode trazer benefícios, mas não se sentem preparados para aplicá-la. Esta contradição é um ponto de tensão importante e contribui para a compreensão da subjetividade docente em relação às inovações tecnológicas. Não se trata apenas de domínio técnico, mas de um sentimento de competência e pertencimento simbólico a esse novo cenário digital. Este dado pode ser interpretado como um alerta sobre a necessidade de suporte formativo, mas também como um campo de possibilidades para a emergência de novos sentidos identitários no fazer docente.

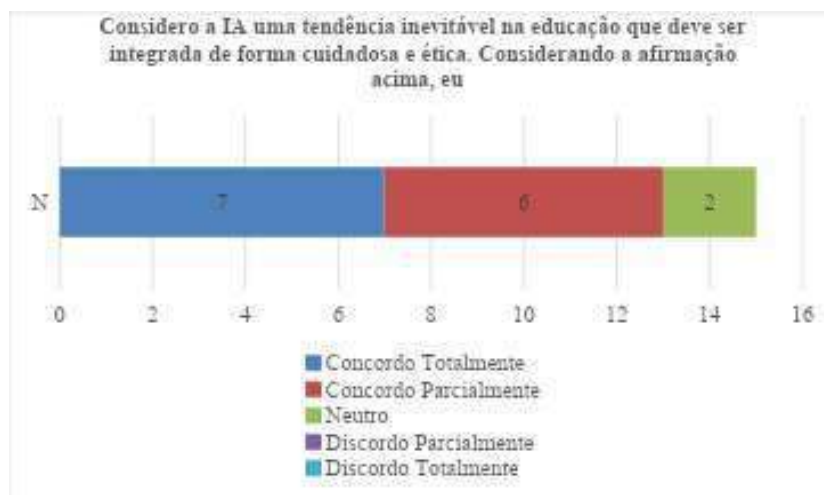
Figura 25 - Preocupação com a Desumanização da Educação pela Introdução da IA.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 25 levanta uma preocupação ética: "Sinto que a introdução de IA nas escolas pode desumanizar a educação". A maioria discorda totalmente ($n=4$) ou parcialmente ($n=5$), com 3 neutros e apenas 2 concordâncias. Este indicador mostra que os professores, de modo geral, não compartilham de uma visão “catastrófica” de que a tecnologia rompe laços humanos. Pelo contrário, há uma crença de que a IA pode ser integrada sem comprometer o vínculo da escola com os estudantes — desde que isso seja feito com cuidado. Sugere-se um campo simbólico que articula criticamente a inovação e a ética, construindo sentidos que não se rendem ao determinismo tecnológico nem ao medo. A presença de neutros também revela a complexidade do tema: ainda se trata de um território em disputa, onde os significados estão sendo negociados socialmente.

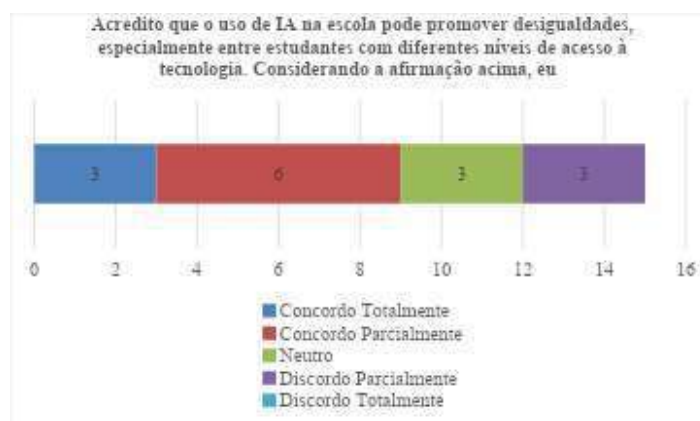
Figura 26 - A IA Deve Ser Integrada de Forma Cuidadosa e Ética na Educação.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 26 amplia esse debate ao afirmar: "A IA deve ser integrada de forma cuidadosa e ética". Aqui há forte concordância: 6 parcialmente, 3 totalmente e 3 neutros. Esse dado se consolida como um eixo normativo do modelo teórico: não basta introduzir IA na educação — é necessário fazê-lo com responsabilidade. Esse posicionamento constrói um indicador ético que perpassa os demais sentidos: a tecnologia, mesmo reconhecida como útil, deve estar subordinada aos valores educacionais e humanos. A partir de González-Rey (2005), podemos compreender esse dado como uma expressão de valores que organizam a subjetividade docente frente ao novo — um sentido que pode operar como critério para a aceitação ou rejeição de ferramentas tecnológicas.

Figura 27- *Uso de IA na Escola Pode Promover Desigualdades de Acesso à Tecnologia.*



Fonte: Autoria Própria

A Figura 27 traz uma crítica social latente: "O uso da IA na escola pode promover desigualdades". As respostas se distribuem de forma equilibrada: 3 concordam totalmente, 3 parcialmente, 3 neutros e 3 discordam parcialmente. Aqui se revela um campo de ambiguidade interpretativa: os professores reconhecem que o acesso desigual às tecnologias pode gerar injustiças, mas nem todos tomam isso como uma consequência inevitável da IA. Esse indicador introduz um ponto entre inovação e equidade — um tema central no debate educacional contemporâneo. Pela perspectiva de González-Rey (2017), o dado não deve ser lido como disperso, mas como reflexo de múltiplas experiências subjetivas diante de contextos escolares desiguais. Ele aponta para a necessidade de políticas públicas que garantam acesso e infraestrutura, mas também para o papel do professor como mediador crítico dessas desigualdades.

Figura 28 - *Necessidade de Formação Específica para a Incorporação de IA na Educação.*



Fonte: Autoria Própria

A Figura 28 examina a percepção dos professores sobre a necessidade de formação específica para a incorporação da IA na educação. A maioria concorda totalmente (n=15) ou

parcialmente (n=23), com apenas 2 discordando parcialmente. Esse dado revela uma consciência crescente entre os docentes sobre a complexidade e a importância de se capacitar para o uso da Inteligência Artificial no ensino. A interpretação aqui se orienta para o reconhecimento de que a IA não pode ser inserida de maneira superficial no ambiente escolar, mas exige uma formação contínua e aprofundada. Fundamentado na teoria de González-Rey, que enfatiza a formação do sujeito crítico e ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Tabela 2 - Coocorrência de respostas dos professores

Coocorrência - Professores								
	Desejo docente de inovação	Falta de infraestrutura da escola (TDICs)	Fluência digital	Letramento digital incipiente	Resistência ao uso das TDICs	Uso de TDICs para lazer	Uso de TDICs para organizações pessoais/segurança	Uso pedagógico das TDICs
Desejo docente de inovação		0	0	0	0	2	7	8
Falta de infraestrutura da escola (TDICs)	0		0	2	1	0	0	1
Fluência digital	0	0		0	0	4	0	0
Letramento digital incipiente	0	2	0		1	0	0	7
Resistência ao uso das TDICs	0	1	0	1		0	0	1
Uso de TDICs para lazer	2	0	4	0	0		2	3
Uso de TDICs para organizações pessoais/segurança	7	0	0	0	0	2		9
Uso pedagógico das TDICs	8	1	0	7	1	3	9	

Fonte: Autoria Própria

Por fim, por meio da análise qualitativa das perguntas abertas, por meio do *Atlas t.i.*, sintetizamos na Tabela 2 a preocupação recorrente com a relação entre segurança, organização e uso pedagógico das tecnologias digitais. De modo geral, os conteúdos expressos no questionário se cruzaram em torno da percepção de que a escola deve constituir-se como um espaço privilegiado para a aprendizagem do uso consciente e produtivo das tecnologias, tanto no sentido de favorecer o desenvolvimento de competências para a vida social e profissional contemporânea, quanto no de garantir a segurança dos estudantes em ambientes digitais. Os docentes destacaram a importância de orientar os jovens quanto aos riscos de exposição a violências virtuais, à circulação de informações falsas e à necessidade de desenvolver critérios de veracidade e responsabilidade no uso das mídias. A formação para o uso seguro das TDICs foi, assim, compreendida como parte integrante do processo educativo, vinculando-se também à capacidade dos estudantes de se organizar, comunicar e participar socialmente por meio das ferramentas tecnológicas disponíveis.

Nesse mesmo movimento, os professores associaram o uso das TDICs em sala de aula à possibilidade de inovação nos processos pedagógicos, reconhecendo o potencial dessas ferramentas para diversificar estratégias de ensino, ampliar a interação com os alunos e atualizar as práticas escolares frente às transformações culturais e tecnológicas da sociedade. Entretanto, a análise evidenciou também as contradições que atravessam essa relação: a resistência de parte do corpo docente ao uso das tecnologias foi fortemente associada à falta de infraestrutura adequada nas escolas e à fragilidade do letramento digital docente, apontando limites estruturais e formativos que dificultam a incorporação efetiva das TDICs às práticas pedagógicas cotidianas.

A seguir, passamos a uma síntese geral dos resultados obtidos no estudo 1.

Síntese dos Resultados do Estudo 1

A análise foi organizada de modo a destacar os principais eixos que emergem das respostas com base em uma leitura crítica e interpretativa ancorada na epistemologia qualitativa de González-Rey. Para classificar e compreender a presença de TDICs entre os docentes, foi possível observar uma trajetória de apropriação das tecnologias marcada por iniciativa pessoal, com ausência de suporte institucional. A maioria relatou ter aprendido a utilizar as TDICs por conta própria, especialmente após a pandemia, sendo esse aprendizado situado fora das formações formais. Ainda assim, a percepção sobre os benefícios pedagógicos das tecnologias é majoritariamente positiva. Os professores apontaram que as TDICs favorecem o engajamento, a autonomia e a construção de saberes mais conectados com a realidade dos estudantes. Contudo, essa intenção esbarra em barreiras estruturais: carga horária excessiva, escassez de tempo para planejamento, limitações de acesso a equipamentos e internet e carência de apoio técnico.

Em relação a Inteligência Artificial, os professores expressam um duplo movimento: por um lado, reconhecem a potência da IA para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e para reduzir tarefas repetitivas; por outro, demonstram receio quanto à sua incorporação sem uma mediação crítica. A maioria dos participantes apontaram a necessidade de formação ética, pedagógica e técnica para lidar com as mudanças que a IA impõe ao fazer um uso educativo. Desse modo, entendemos que a subjetividade docente se organiza, portanto, em um campo marcado por um dualismo entre desejo de inovação e as condições materiais que o restringem. Assim, podemos compreender que a resistência docente ao uso pedagógico das TDICs não deve ser entendida como mera recusa ou desinteresse individual, trata-se, antes, de um campo de sentido subjetivo construído historicamente a partir de múltiplos fatores: ausência de formação inicial e continuada, sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura escolar, medo do desconhecido e receios sobre a substituição da mediação docente pela tecnologia. Essa resistência é, portanto, expressão de um sofrimento simbólico frente às exigências de uma modernização que não foi acompanhada de apoio institucional.

Os efeitos dessa resistência sobre os estudantes são concretos e preocupantes. Tendo em vista que os dados apontam para um uso, por parte deles, como já habituados com o universo digital de forma ativa, muitas vezes desinformado e até desprotegido. Estes interagem com algoritmos, produzem e consomem conteúdo, constroem vínculos sociais nas redes e acessam

diversas plataformas para aprender. O que falta, nesse processo, é uma mediação crítica fornecida pela escola, que seja capaz de transformar uma relação espontânea com as tecnologias em letramento digital — isto é, em compreensão dos usos, riscos, potencialidades e limites das TDICs.

A escola é, nesse contexto, convocada a ocupar um papel que vai além da simples introdução de equipamentos: ela precisa assumir a função ética e política de formar sujeitos digitais críticos. Para isso, é indispensável que os professores se apropriem das TDICs não como imposição técnica, mas como instrumento de ampliação dos sentidos pedagógicos. Quando os docentes se mantêm afastados ou limitados no uso dessas tecnologias, os estudantes permanecem reféns de uma relação com o digital que é funcional, imediatista e, muitas vezes, vulnerável. A resistência docente, portanto, contribui para uma reprodução de um letramento digital superficial, baseado no uso instrumental das ferramentas, e não em sua compreensão crítica. Esse descompasso entre a prática escolar e a realidade digital vivida pelos estudantes aprofunda desigualdades simbólicas e afeta uma construção de práticas pedagógicas conectadas com os desafios contemporâneos.

Sob a ótica de González-Rey (2005, 2007, 2017), é preciso compreender que a subjetividade dos professores é histórica, contraditória e pode ser transformada a partir de práticas dialógicas e de reconhecimento institucional. O letramento digital dos estudantes não será conquistado apenas com mais equipamentos ou plataformas, mas com professores que se sintam implicados, formados e autorizados a mediar essas experiências. Por isso, quanto maior for a resistência docente ao uso das TDICs, menor será a possibilidade de construção de um letramento digital pleno, ético e emancipador. Assim, investir na superação dessa resistência é, portanto, investir na potência formativa da escola pública — como espaço de criação coletiva de sentidos, de escuta ativa e de construção crítica frente às tecnologias que já estruturam o mundo vivido pelos jovens.

A resistência ao uso das TDICs em sala de aula, como vimos, não se configura como mera negação, mas como um campo subjetivo tensionado por múltiplas contradições. Segundo González-Rey, a subjetividade não é um atributo individual, mas um processo simbólico-histórico em que os sujeitos se produzem e são produzidos pelas práticas sociais e institucionais em que estão inseridos. Sob esse olhar, a resistência docente pode ser lida como um modo de significar a experiência diante de um cenário que exige inovação sem oferecer sustentação. O professor que hesita em incorporar as TDICs à sua prática não necessariamente recusa a

tecnologia, mas resiste à imposição de um discurso de inovação descolado da realidade material da escola. Essa resistência se expressa, muitas vezes, por meio da insegurança, da sobrecarga e do receio de perder o domínio sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o que emerge aqui é como o professor se vê diante de uma mudança para a qual não foi, subjetivamente, autorizado nem institucionalmente preparado.

Esse campo de resistência, no entanto, não é neutro. Ele impacta diretamente a forma como os estudantes têm sua experiência digital reconhecida (ou não) no espaço escolar. Os dados indicam que os estudantes constroem saberes, vínculos, estratégias e sentidos nas redes e plataformas digitais, mas raramente encontram reconhecimento para esses saberes na escola. Esse processo de invisibilização institucional compromete o letramento digital, pois impede a articulação entre os saberes que circulam fora da escola e os projetos pedagógicos internos.

A escola, nesse sentido, perde a oportunidade de operar como mediadora simbólica entre o universo digital e a formação crítica dos estudantes. Quando as práticas digitais dos jovens são ignoradas ou desqualificadas, o risco é que se consolide, cada vez mais, uma cisão entre o "mundo da escola" e o "mundo da vida", minando o sentido da experiência escolar. É nesse hiato que a resistência docente, ainda que compreensível, precisa ser tensionada: não se trata de aderir à tecnologia como moda, mas de reconhecê-la como linguagem simbólica e cultural dos sujeitos que hoje habitam a escola. Ao não incorporar as TDICs com intencionalidade pedagógica, o docente, ainda que involuntariamente, contribui para a manutenção de uma escola que fala pouco com os estudantes e pouco escuta o que eles têm a dizer sobre suas práticas digitais. A superação desse abismo exige mais do que formação técnica: requer um movimento de abertura à escuta, à experimentação e à coautoria nos processos educativos.

O cenário delineado até aqui revela uma escola situada em um ponto crítico de sua história: convocada a lidar com uma cultura digital já consolidada entre os estudantes, ela enfrenta resistências internas – sobretudo do corpo docente, que expressa um sofrimento simbólico diante de um modelo educacional cada vez mais informatizado, mas pouco acompanhado de suporte humano e institucional. Essa contradição produz efeitos diretos sobre a missão formativa da escola, especialmente no que se refere ao letramento digital. Do ponto de vista ético, uma omissão institucional diante da presença massiva das TDICs na vida dos estudantes configura uma negligência formativa. Ou seja, permitir que os jovens permaneçam imersos em ambientes digitais sem mediação crítica é entregar a condução de sua formação a

algoritmos e plataformas que não têm compromisso com valores democráticos, coletivos ou emancipatórios. Assim, o letramento digital não pode ser pensado apenas como habilidade técnica, mas como formação ética, política e cultural que permita aos sujeitos compreender, questionar e transformar o mundo digital em que estão inseridos.

Do ponto de vista político, a resistência docente precisa ser encarada com seriedade e não como falha individual. Tratar os professores como meros executores de inovações tecnológicas impõe a eles um lugar de subordinação que contradiz a própria natureza do trabalho educativo. A escola precisa se reconstruir como espaço de formação contínua, de escuta ativa e de valorização da experiência docente — inclusive de suas críticas e resistências.

A superação da contradição que esta análise revela passa, portanto, por três movimentos fundamentais:

1. *Reconhecer a subjetividade dos professores como legítima e historicamente constituída.* A resistência não é erro, mas dado simbólico que precisa ser escutado, compreendido e transformado a partir do diálogo.
2. *Valorizar as práticas digitais dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento.* A escola precisa integrar essas práticas aos seus projetos pedagógicos. Não para se adaptar ao “mundo digital”, mas para recriar o sentido da educação em diálogo com ele.
3. *Construir políticas públicas comprometidas com a formação crítica para o uso das TDICs e da IA,* que envolvam toda a comunidade escolar e garantam condições materiais e simbólicas para uma atuação ética, dialógica e transformadora.

Nesse contexto, o papel do professor ganha nova centralidade. Não se trata de dominar ferramentas ou competir com plataformas, mas de reafirmar sua função como mediador de sentidos, como aquele que tenciona, problematiza e sustenta o vínculo com o conhecimento em meio ao ruído digital. **Reverter a resistência não é apagar o conflito, mas atravessá-lo reconhecendo que é na contradição que se abrem possibilidades reais de reinvenção da prática educativa.**

Agora passamos para o segundo estudo dessa tese, que conta com a análise do mapeamento psicossocial com estudantes do Ensino Fundamental II. É importante ressaltar que esse mapeamento é composto por questões de diversas dimensões, mas que, aqui, traremos apenas dados relevantes para a pesquisa proposta.

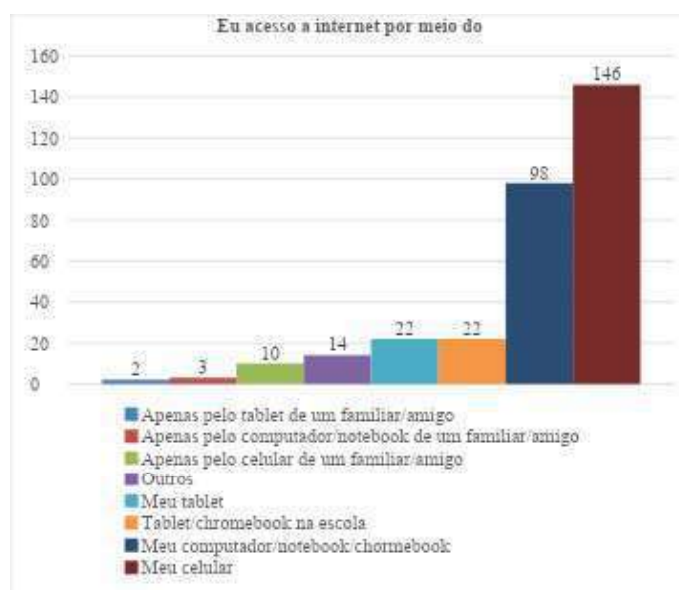
**ESTUDO 2 -
A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES**

Estudo 2 – A Perspectiva de Estudantes

A seguir temos os dados da primeira dimensão do mapeamento, que teve como objetivo verificar dados sobre meio, modo e frequência de acesso à internet para diferentes finalidades.

2.1) Dimensão acesso à internet

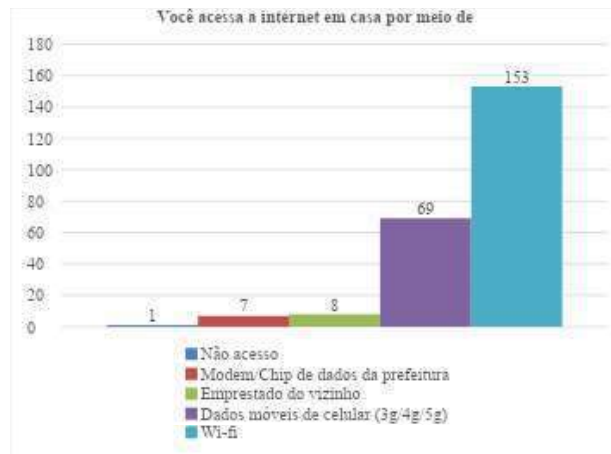
Figura 29 - Meios de Acesso à Internet para Estudantes



Fonte: Autoria Própria

Na Figura 29, os estudantes indicam os dispositivos pelos quais acessam a internet. A maioria utiliza seu próprio celular (n=146), seguida por "meu computador/notebook/chromebook" (n=98), enquanto "tablet/chromebook da escola" (n=22). Esse dado evidencia uma dimensão da desigualdade estrutural: apesar do esforço de algumas escolas em prover equipamentos, o uso predominante de dispositivos pessoais indica que o acesso ainda está concentrado em recursos próprios ou familiares. Esse indicador dialoga com a noção de mediação simbólica em González-Rey (2005), pois a apropriação da tecnologia está diretamente ligada à forma como os sujeitos acessam e constroem sentidos em torno desses recursos. O uso do próprio celular, por exemplo, pode tanto possibilitar quanto limitar o engajamento pedagógico, dependendo das condições de uso, controle e apoio institucional.

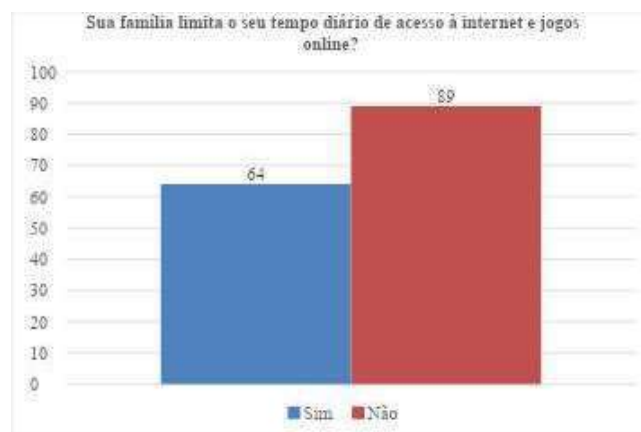
Figura 30 - Acesso à Internet em Casa



Fonte: Autoria Própria

Na figura 30 mostra que 153 estudantes acessam a internet via *Wi-Fi*, enquanto 69 utilizam dados móveis do celular. Outros acessos, como “modem/chip da prefeitura” ou “acesso emprestado do vizinho”, não aparecem com relevância estatística. Aqui se evidencia um dado crucial: o acesso à internet em casa não é universal nem estável. Para González-Rey (2007), essa condição material atua como mediadora simbólica da experiência escolar, pois interfere diretamente na forma como os estudantes se posicionam frente às tarefas escolares, ao uso das tecnologias e ao próprio sentido de pertencimento ao espaço educativo. O acesso por *Wi-Fi* estável configura um privilégio que permite maior continuidade nos estudos, enquanto o uso de dados móveis pode representar limitações técnicas e cognitivas, que afetam a constituição dos processos subjetivos de aprendizagem.

Figura 31 - Limitação de Tempo de Acesso à Internet e Jogos Online pela Família

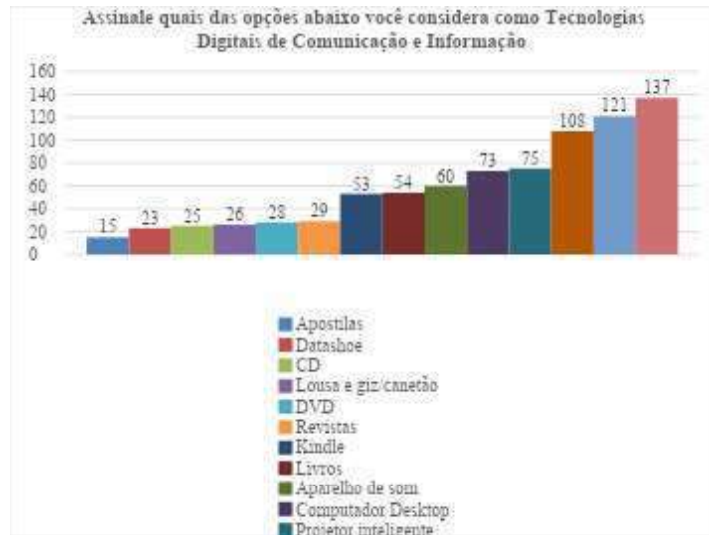


Fonte: Autoria Própria

Na Figura 31, a maioria dos estudantes afirma que a família não limita o tempo de acesso à internet e jogos ($n=89$), enquanto 64 dizem que sim. Este dado abre uma leitura importante sobre os sentidos de regulação e autonomia construídos no ambiente doméstico. A

ausência de controle pode indicar uma confiança no uso consciente das tecnologias, mas também pode sugerir negligência formativa, em que o uso desenfreado não é mediado por orientações familiares. González-Rey (2007) nos lembra que a subjetividade se forma nas relações sociais e simbólicas — nesse caso, o lar aparece como espaço ambivalente, ora de suporte, ora de abandono simbólico frente às demandas do mundo digital.

Figura 32 - Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs).



Fonte: Autoria Própria

A Figura 32 revela os tipos de tecnologias digitais que são consideradas pelos estudantes. Nesse contexto, a presença de *chromebooks* e celulares como ferramentas educacionais mais prevalentes ($n=108$ e $n=59$, respectivamente) sinaliza a relevância da tecnologia de acesso em massa na educação. Isso sugere que, mesmo com as limitações de recursos, há um esforço para incorporar ferramentas digitais no cotidiano escolar. A análise teórica pode apontar para as estratégias de inclusão digital que, segundo González-Rey (2007), não devem ser vistas apenas como meios de acesso, mas como mediadores de experiências de aprendizagem que envolvem as subjetividades dos estudantes.

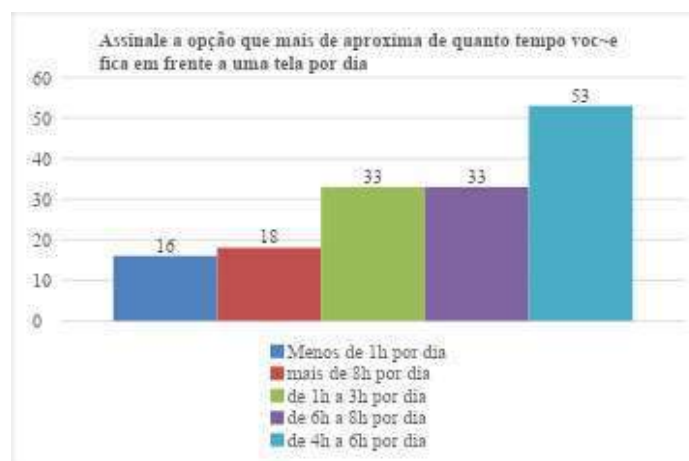
Figura 33 - Uso da Internet para Realizar Tarefas Escolares.



Fonte: Autoria Própria

Figura 33 analisa as formas de utilização da internet por estudantes para realizar tarefas escolares. A maioria dos estudantes usa a internet para assistir vídeos explicando conteúdos ($n=53$), pesquisar respostas ($n=48$) e consultar redes sociais ($n=33$). Este dado sugere que a internet se configura como uma ferramenta multifacetada para a aprendizagem, mas também é um espaço de distração. Essa dualidade é um ponto de reflexão importante para a análise de como os estudantes negociam o uso das tecnologias, algo que é central para a reflexão sobre os modos de subjetivação no contexto educacional, como enfatiza González-Rey (2007, 2005).

Figura 34 - Tempo Diário de Exposição a Telas.



Fonte: Autoria Própria

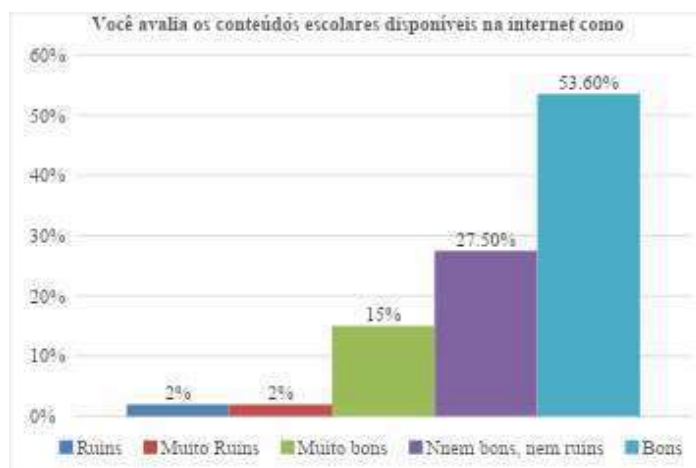
A Figura 34 trata da frequência de uso da internet para estudos pelos estudantes. A maioria usa mais de uma vez por dia ($n=30$), enquanto outros acessam entre 2 a 5 vezes por semana ($n=43$). Este indicador revela que a internet está se tornando uma ferramenta constante

no processo de aprendizagem, mas ainda com uma variação significativa entre os estudantes. A partir da visão de González-Rey (2005, 2007), podemos entender que a integração das tecnologias digitais na educação depende de um processo contínuo de apropriação, no qual os estudantes não apenas utilizam as ferramentas, mas também constroem sentidos de pertencimento e valor em relação ao seu uso.

A seguinte dimensão do mapeamento, teve como objetivo verificar o acesso à internet para aprendizagem.

2.2) Dimensão Internet e Aprendizagem

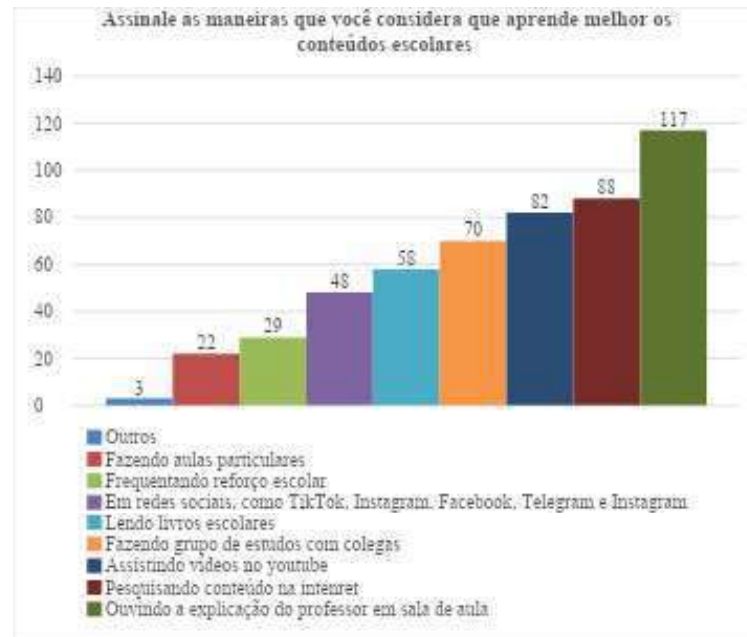
Figura 35 - Avaliação dos Conteúdos Escolares Disponíveis na Internet.



Fonte: Autoria Própria

A Figura 35 apresenta os dados sobre as dificuldades que os estudantes encontram ao utilizar computadores, *chromebooks* e internet na escola. Os desafios mais apontados incluem não saber usar o *chromebook* (n=29), problemas com a conexão de internet (n=58) e dificuldade de login com e-mail institucional (n=66). Esses dados nos permitem analisar o campo das condições objetivas que influenciam o uso das TDICs na escola e como as dificuldades tecnológicas se entrelaçam com as subjetividades dos estudantes. Isso se alinha com as discussões de González-Rey (2005, 2007) sobre as condições materiais e simbólicas que influenciam a experiência dos sujeitos na escola, e como as desigualdades podem afetar a apropriação das tecnologias no cotidiano escolar.

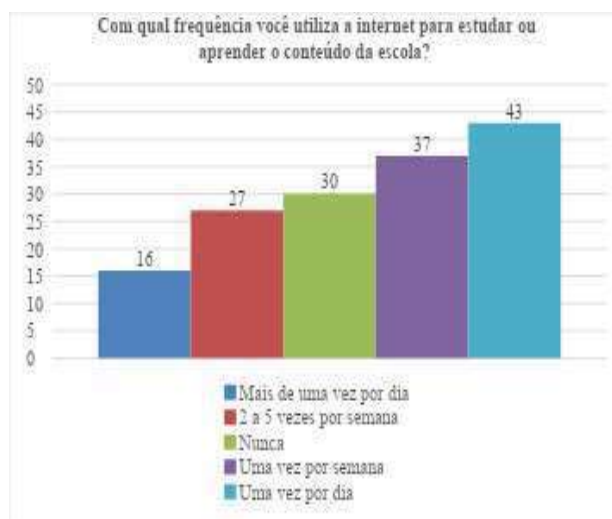
Figura 36 - Métodos de Aprendizagem Preferidos pelos Estudantes



Fonte: Autoria Própria

A Figura 36 apresenta as formas pelas quais os estudantes indicam aprender melhor os conteúdos escolares. As respostas mais expressivas apontam para "ouvindo a explicação do professor em sala de aula" (n=146), seguida por "pesquisando conteúdo na internet" (n=98), "assistindo vídeos no YouTube" (n=88) e "fazendo grupo de estudos com colegas" (n=82). Este dado revela que, mesmo diante da ampla presença das tecnologias, o professor ainda ocupa um lugar central na construção dos significados escolares. Pela perspectiva de González-Rey (2005, 2007), esse resultado não pode ser visto de forma dicotômica — entre o tradicional e o digital — mas como um campo de articulação simbólica, no qual o sujeito aprende por meio da experiência socialmente mediada. A internet aparece como coadjuvante de um processo formativo mais amplo, em que as relações interpessoais e os vínculos afetivos ainda são fundamentais.

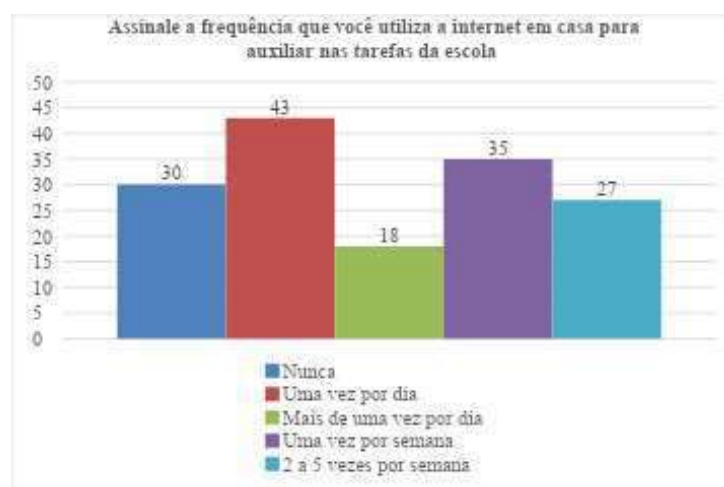
Figura 37 - *Frequência de Uso da Internet para Estudo e Aprendizado*



Fonte: Autoria Própria

Na Figura 37 indica que a maioria dos estudantes utiliza a internet para estudar entre 2 a 5 vezes por semana ($n=43$) ou mais de uma vez por dia ($n=30$). Outros acessos são mais esporádicos. Esse dado, ao lado das figuras anteriores, sugere que há uma relação cotidiana e funcional com a internet no processo de aprendizagem, ainda que marcada por desigualdades. Pela ótica da subjetividade, trata-se de uma construção simbólica na qual a internet passa a ser um recurso legitimado pelos próprios estudantes para o estudo, mesmo quando as condições de acesso são precárias. Essa relação com o saber mediado digitalmente se torna parte da constituição subjetiva do aluno contemporâneo, influenciando sua forma de interagir com o conhecimento e com a escola.

Figura 38 - *Frequência de Uso da Internet em Casa para Auxílio nas Tarefas Escolares*

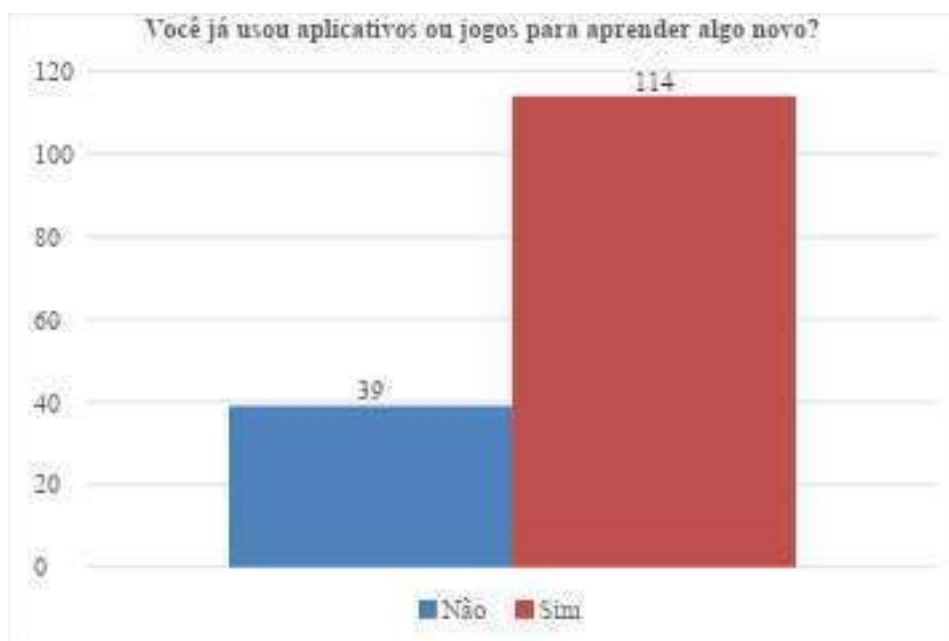


Fonte: Autoria Própria

A Figura 38 mostra que a maioria dos estudantes utiliza a internet mais de uma vez por dia ($n=43$) ou 2 a 5 vezes por semana ($n=35$) para auxiliar nas tarefas escolares, com poucos

declarando nunca usar (n=18). Esse dado reforça os sentidos subjetivos já apresentados na Figura 37, mas agora com ênfase no espaço doméstico como ambiente educativo expandido. O lar, mesmo não institucionalizado como espaço escolar, passa a ser o principal local de aprendizagem mediada digitalmente. Para González-Rey (2005, 2007), esse deslocamento simbólico do aprender para fora da escola envolve novas formas de organização da subjetividade, nas quais o estudante precisa articular autonomia, disciplina e intencionalidade sem a mediação direta do professor.

Figura 39 - Uso de Aplicativos ou Jogos para Aprender Algo Novo



Fonte: Autoria Própria

Na Figura 39, a grande maioria dos estudantes afirma ter utilizado aplicativos ou jogos para aprender (n=114), revelando uma disposição subjetiva positiva frente a estratégias de aprendizagem lúdicas e interativas. Esse indicador mostra que os estudantes constroem modos próprios de apropriação do saber, atravessando fronteiras entre o formal e o informal, entre o escolar e o cotidiano. Esse movimento é central na teoria de González-Rey (2005, 2007), pois revela que a aprendizagem não é um processo restrito ao ambiente escolar, mas um fenômeno amplo, que se dá em campos simbólicos diversos, onde o prazer e a curiosidade ganham protagonismo.

Tabela 3 - Aplicativos ou sites que os estudantes utilizam para aprender algo novo.

Categoria	Aplicativo/Site	Descrição
Aplicativos Educacionais	Kahoot	Plataforma digital interativa usada para criar e responder quizzes em tempo real, muito empregada em contextos educacionais para revisão de conteúdos e engajamento coletivo.
	Geometry Dash	Jogo de geografia que utiliza imagens do Google Street View para desafiar o jogador a identificar localizações no mapa, promovendo observação e conhecimento geográfico.
	QuizLet	Ferramenta online que permite criar atividades educativas personalizadas, como jogos de correspondência, caça-palavras e quizzes, favorecendo o aprendizado lúdico.
	CrossMath	Ferramenta online que permite criar atividades educativas personalizadas, como jogos de correspondência, caça-palavras e quizzes, favorecendo o aprendizado lúdico.
	GeoGuess	Jogo de geografia que utiliza imagens do Google Street View para desafiar o jogador a identificar localizações no mapa, promovendo observação e conhecimento geográfico.
Jogos para Lazer	Minecraft	Jogo de mundo aberto baseado em blocos, que permite construção, exploração e colaboração; amplamente utilizado em contextos educativos por estimular criatividade e resolução de problemas.
	Parking Multiplayer	Simulador de direção em mundo aberto, com modo multiplayer, que combina desafios de estacionamento e interação social entre jogadores.
	Free Fire	Jogo de sobrevivência estilo <i>battle royale</i> , amplamente popular entre jovens, que envolve estratégias de cooperação e competição em

		partidas online rápidas.
	Call of Duty Warzone	Versão gratuita do clássico jogo de tiro em primeira pessoa, com foco em batalhas estratégicas online e trabalho em equipe.
	Fifa 23	Simulador de futebol realista com modos de jogo individuais e coletivos, frequentemente associado a experiências de competição e socialização digital.
	Roblox	Plataforma que permite aos usuários criar, compartilhar e jogar mundos virtuais diversos; é tanto um jogo quanto um ambiente de programação e criação coletiva.
	Brawl Stars	Jogo de ação em equipe, com batalhas rápidas e personagens variados, que estimula estratégias colaborativas e tomada de decisão sob pressão.
	Life is Strange	Série narrativa interativa baseada em escolhas morais e emocionais, que aborda temas de identidade, amizade e responsabilidade.
	Toribash	Jogo de luta baseado em física e controle do movimento corporal, no qual os jogadores programam os movimentos de um personagem; incentiva raciocínio estratégico e coordenação.
	Assassins Creed	Franquia de ação e aventura histórica que mistura exploração, narrativa ficcional e eventos reais, despertando interesse por contextos culturais e temporais diversos.
	Road 96	Jogo narrativo interativo de aventura e escolhas morais, no qual o jogador percorre uma jornada por um país fictício, refletindo sobre temas sociais e políticos
	God of War	Jogo de ação e narrativa mitológica centrado em temas como paternidade, violência e redenção, com forte apelo emocional e estético.
	Mobile Legends	Jogo <i>MOBA</i> (Multiplayer Online Battle Arena) popular em

		dispositivos móveis, que envolve cooperação em equipe e raciocínio tático.
	Hollow Knight	Jogo de aventura e exploração no estilo <i>metroidvania</i> , ambientado em um universo subterrâneo, reconhecido por sua arte detalhada e alto nível de desafio.
Sites Educacionais	Site de astronomia	n/a
	Site de robótica	n/a
	Site de robótica	n/a
	WordWall	Ferramenta online que permite criar atividades educativas personalizadas, como jogos de correspondência, caça-palavras e quizzes, favorecendo o aprendizado lúdico.
Sites Informativos	G1	Portal brasileiro de notícias pertencente ao Grupo Globo, que reúne informações atualizadas sobre política, economia, educação, ciência, cultura e cotidiano.
Sites de Jogos em Geral	poki.com	Plataforma online que reúne uma ampla variedade de jogos gratuitos em formato web, acessíveis diretamente pelo navegador, sem necessidade de download.

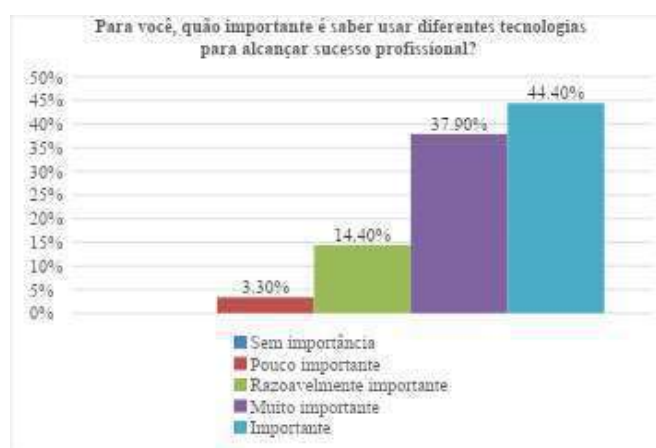
Fonte: Autoria Própria

Ao questionar os estudantes que responderam “sim” (n=114), sobre aplicativos ou sites que utilizam para aprender algo novo, revelou uma ampla variedade de ferramentas digitais (Tabela 3), que abrangem desde plataformas explicitamente educativas até jogos e ambientes de entretenimento que adquirem, na prática, funções formativas. Entre os aplicativos educacionais, destacam-se o *Kahoot*, o *WordWall*, o *Quizlet*, o *CrossMath* e o *GeoGuessr*, todos voltados à aprendizagem interativa e à ludificação do ensino, permitindo a realização de *quizzes*, atividades de revisão e desafios que estimulam a memória e o raciocínio lógico. Além desses, alguns estudantes mencionaram o *Geometry Dash*, cuja estrutura de desafios rítmicos e coordenação motora é reinterpretada como meio de concentração e perseverança, demonstrando como jogos originalmente recreativos podem adquirir valor pedagógico. No campo dos jogos digitais, os estudantes citaram títulos amplamente populares como *Minecraft*, *Roblox*, *Free*

Fire, *FIFA 23*, *Call of Duty: Warzone*, *Brawl Stars* e *Mobile Legends*, os quais, embora sejam primariamente voltados ao lazer, aparecem associados ao desenvolvimento de estratégias, cooperação e autonomia. Jogos narrativos e de aventura, como *Life is Strange*, *Assassin's Creed*, *Road 96*, *God of War* e *Hollow Knight*, também foram mencionados, indicando o interesse dos jovens por experiências imersivas e narrativas complexas que articulam emoção, tomada de decisão e reflexão ética. O *Parking Multiplayer* e o *Toribash* acrescentam ainda dimensões de realismo e estratégia, evidenciando o papel das tecnologias digitais na construção de habilidades cognitivas e sociais.

Além dos jogos e aplicativos, os estudantes citaram **sites educacionais e informativos**, como páginas voltadas à astronomia e à robótica, bem como o **portal G1**, utilizado para acompanhar notícias e atualizações, demonstrando uma apropriação informacional das tecnologias digitais. Também foi mencionado o **site Poki.com**, plataforma de jogos *online* gratuitos que reflete o uso espontâneo e recreativo das TDICs no cotidiano estudantil. De modo geral, os dados da tabela evidenciam que os estudantes transitam entre o uso **lúdico, formativo e informacional** das tecnologias, atribuindo-lhes sentidos que combinam aprendizado, socialização e diversão — o que reforça a compreensão de que o aprender no contexto digital se dá em espaços múltiplos e não restritos à escola formal.

Figura 40 - Importância de Saber Usar Diferentes Tecnologias para Sucesso Profissional

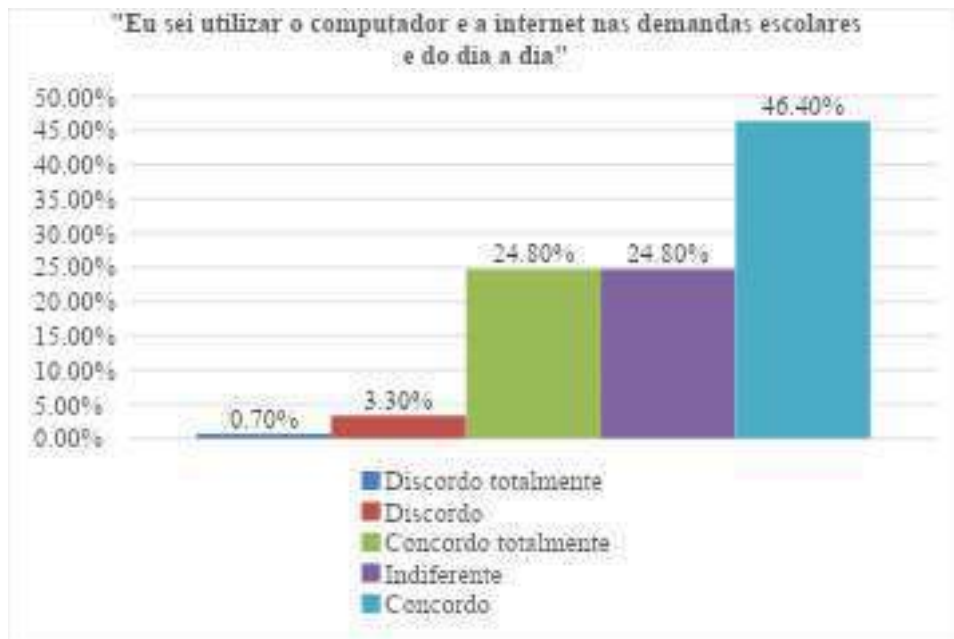


Fonte: Autoria Própria

Na Figura 40, a maioria dos estudantes considera importante (44,4%) ou muito importante (37,9%) saber usar diferentes tecnologias para alcançar sucesso profissional. Esse dado revela um forte horizonte de expectativa ligado à tecnologia, em que o domínio das TDICs é percebido como uma competência essencial para o futuro. Este é um dos pontos mais significativos para a análise subjetiva: o estudante atual não apenas utiliza a tecnologia, mas

constrói um projeto de futuro mediado por ela. Para González-Rey (2005, 2007), esse tipo de construção simbólica representa uma das formas mais profundas de articulação da subjetividade — quando o sujeito projeta sentido em sua própria trajetória.

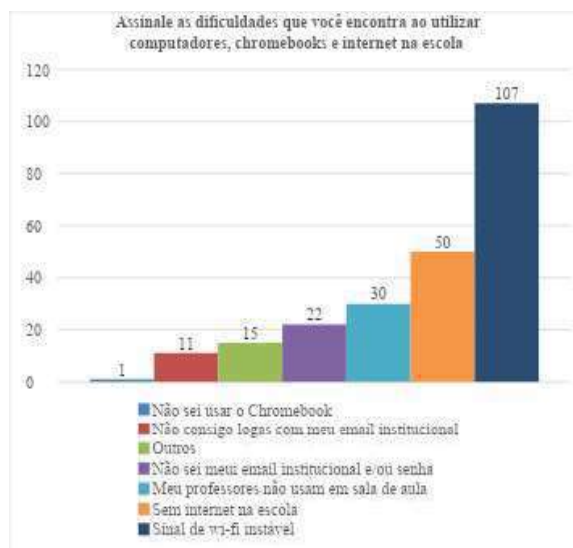
Figura 41 - Capacidade e Conforto em Utilizar Internet e Tecnologia em Sala de Aula



Fonte: Autoria Própria

Conforme a Figura 41 indica, a maioria dos estudantes afirma sentir-se capaz e confortável ao utilizar tecnologias para auxiliar nas tarefas escolares (~78% entre “concordo” e “concordo totalmente”). Esse dado revela uma relação empoderada e afirmativa com as TDICs, sinalizando que, quando há acesso e mediação, os estudantes tendem a desenvolver autonomia técnica e emocional diante das ferramentas. A subjetividade que emerge aqui é de um sujeito ativo, conectado e confiante, que se apropria do digital não como algo externo, mas como extensão de sua forma de estar no mundo e na escola. É um indicador potente para a construção de modelos pedagógicos mais dialógicos e integrados com as realidades juvenis.

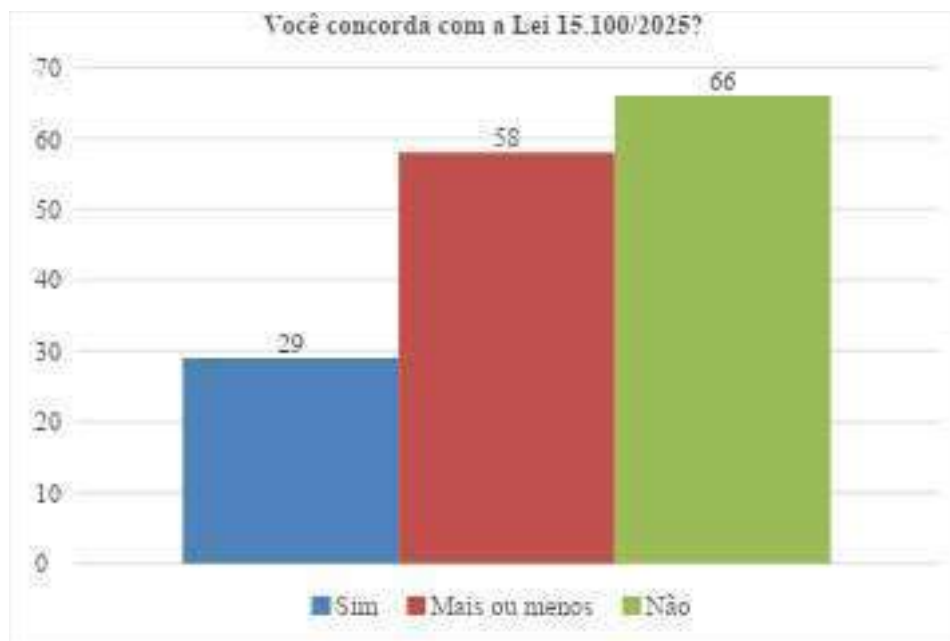
Figura 42 – Dificuldades em utilizar aparelhos tecnológicos na escola



Fonte: Autoria Própria

A Figura 42 aponta que entre as maiores dificuldades no uso em utilizar aparelhos eletrônicos na escola estão: não saber o e-mail institucional e/ou senha ($n=66$), problemas para login ($n=58$) e não saber usar o *chromebook* ($n=29$). Esses dados demonstram que, apesar da familiaridade com os recursos digitais, existem barreiras institucionais e técnicas que dificultam a experiência escolar mediada por tecnologia. O campo simbólico que se constrói aqui é de frustração e descontinuidade, pois há um descompasso entre a disposição subjetiva do estudante e os entraves estruturais oferecidos pela escola. Esse tipo de contradição é central na abordagem de González-Rey (2005, 2007), pois a subjetividade emerge justamente nas tensões entre desejo e realidade — e, nesse caso, as dificuldades técnicas se tornam indicadores de sentido que impactam diretamente na vivência escolar.

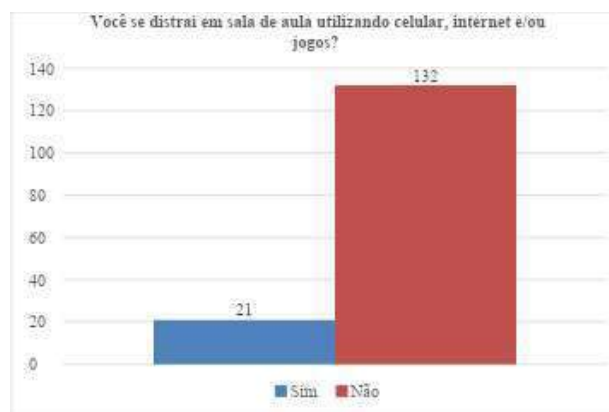
Figura 43 - Concordância com a Lei 15.100/2025



Fonte: Autoria Própria

A maioria dos estudantes respondeu “não” (n=66), conforme Figura 43, quando perguntados se concordam com a Lei n.º 15.100/2025, enquanto 58 responderam “mais ou menos” (n=58) e 29 disseram “sim”. A alta incidência da resposta de que não concorda com a Lei n.º 15.100/2025 demonstra uma inquietação dos participantes frente a uma determinação da qual eles não participaram da construção, o que acarreta numa falta de informação das justificativas sobre a criação da mesma. Ao passo que os estudantes responderam “mais ou menos” revela um campo de indefinição simbólica, sugerindo também que os estudantes não compreendem completamente os efeitos ou significados dessa lei. Essa indefinição pode indicar ausência de diálogo escolar sobre políticas públicas ou baixa participação dos jovens nos debates que afetam sua vivência escolar. Para González-Rey (2005, 2007), esse silêncio ou hesitação é um indicador valioso — ele fala sobre o que ainda não foi simbolizado, e aponta a necessidade de criar espaços discursivos e formativos em que os estudantes possam atribuir sentido político à sua experiência.

Figura 44 - Distração em Sala de Aula com Celular, Internet e Jogos



Fonte: Autoria Própria

Na Figura 44 é possível identificar 21 estudantes admitindo distração e 132 dizendo que não. O uso de tecnologias em sala de aula, embora recorrente, carrega ambivalência: se por um lado favorece o acesso e a participação, por outro pode dispersar a atenção. Essa contradição, longe de invalidar o uso das TDICs, revela a complexidade do campo simbólico em que se dá a aprendizagem digital.

Tabela 4 - Coocorrência de resposta dos estudantes.

Coocorrência - estudantes			
	Uso de TDICs para lazer	Uso de TDICs para organizações pessoais/segurança	Uso pedagógico das TDICs
Uso de TDICs para lazer		8	4
Uso de TDICs para organizações pessoais/segurança	8		5
Uso pedagógico das TDICs	4	5	

Fonte: Autoria Própria

Por fim, por meio da análise qualitativa das perguntas abertas, com a utilização do *Atlas t.i.*, sintetizamos na Tabela 4 que, entre os estudantes, observou-se uma associação marcante entre o uso das tecnologias digitais (sobretudo do celular) e os campos do lazer, da organização pessoal e da segurança. As falas indicam que, para esse grupo, as TDICs ocupam um lugar cotidiano de interação e pertencimento, vinculando-se não apenas ao entretenimento e à sociabilidade, mas também à gestão da própria rotina e à sensação de proteção diante dos diferentes espaços de circulação, inclusive o escolar. Essa relação cotidiana com as tecnologias parece atravessar e ressignificar o modo como os estudantes concebem o seu uso pedagógico: muitos associam as práticas escolares mediadas por TDICs àquelas já realizadas em contextos

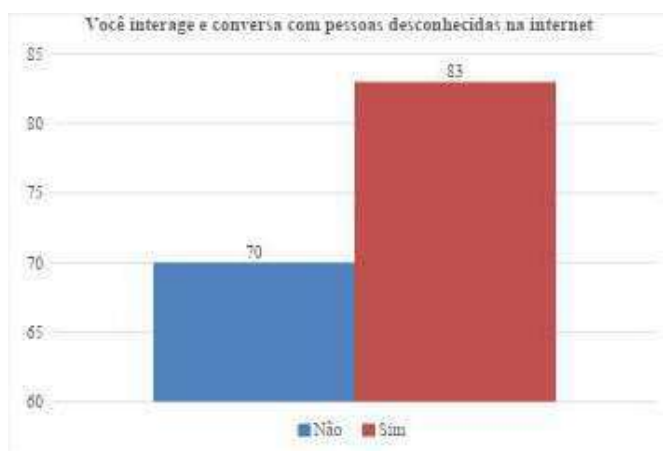
peçoais, como a busca de informações, a comunicação em tempo real e a organização de tarefas.

Desse modo, o uso pedagógico das tecnologias emerge nas representações dos estudantes como uma extensão das práticas de uso que já integram sua vida social e cotidiana, especialmente no que diz respeito à autonomia para gerir o tempo, organizar compromissos e acessar conteúdos educativos. A sobreposição entre os sentidos de lazer, organização e aprendizagem sugere que, para eles, os limites entre o uso recreativo e o uso educativo das TDICs são fluidos, o que pode tanto ampliar o engajamento nas atividades escolares quanto evidenciar tensões entre os modos de apropriação espontâneos e as formas institucionalizadas de uso dentro da escola.

A seguinte dimensão do mapeamento, teve como objetivo verificar o acesso à internet e os relacionamentos *online*.

2.3) Dimensão Internet e Relacionamentos

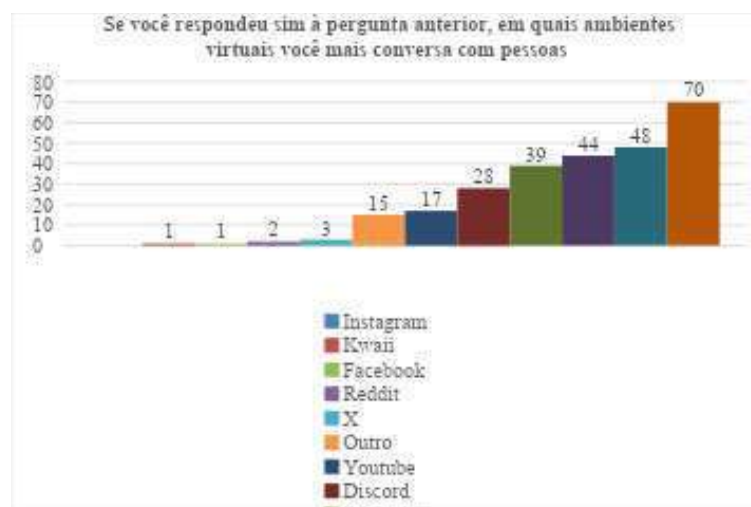
Figura 45 - Interação com Pessoas Desconhecidas na Internet



Fonte: Autoria Própria

Segundo a figura 45, a maioria dos estudantes afirma não interagir com pessoas desconhecidas na internet (n=83), enquanto 70 dizem que sim. Esse equilíbrio entre respostas indica que a internet é percebida ao mesmo tempo como espaço de segurança e de risco. Essa ambivalência deve ser lida como parte do processo de constituição da identidade digital dos jovens, na qual a curiosidade, o desejo de conexão e a noção de risco convivem. A subjetividade aqui emerge em contato com o desconhecido, com o novo, com o outro — e isso exige educação para o uso crítico e ético das redes, mais do que proibições ou discursos de medo.

Figura 46 - Ambientes Virtuais de Interação com Pessoas Desconhecidas



Fonte: Autoria Própria

Dentre os que interagem com desconhecidos (figura 46), os espaços mais citados são *WhatsApp*, *TikTok*, *Instagram*, *Jogos Online* e *Discord*. Esses ambientes digitais são territórios simbólicos de sociabilidade, onde os estudantes constroem vínculos, identidades e pertencimentos. A análise deve reconhecer que as redes sociais não são apenas ferramentas de distração, mas também de formação subjetiva, onde se aprendem linguagens, códigos, afetos e limites. Para González-Rey (2005, 2007), esses espaços de expressão são constitutivos da subjetividade contemporânea — não se trata de analisar a internet como ameaça, mas como espaço real de desenvolvimento psíquico e social, que precisa ser mediado com sentido.

Figura 47 - Uso de Jogos Online com Outras Pessoas



Fonte: Autoria Própria

A maioria dos estudantes joga *online* (figura 47) com pessoas conhecidas e desconhecidas (n=90), seguida por quem joga apenas com conhecidos (n=63). Esse dado

reforça que o ambiente virtual é um espaço de interações múltiplas e complexas, que vai além do lazer, funcionando também como espaço de encontro e convivência. No campo da subjetividade, essas interações contribuem para a construção da noção de “outro” e para o posicionamento de si em relação ao coletivo. A experiência de jogar com desconhecidos mobiliza sentidos de confiança, controle, conflito e negociação — todos aspectos relevantes para a constituição do sujeito em processo, como propõe González-Rey (2005, 2007).

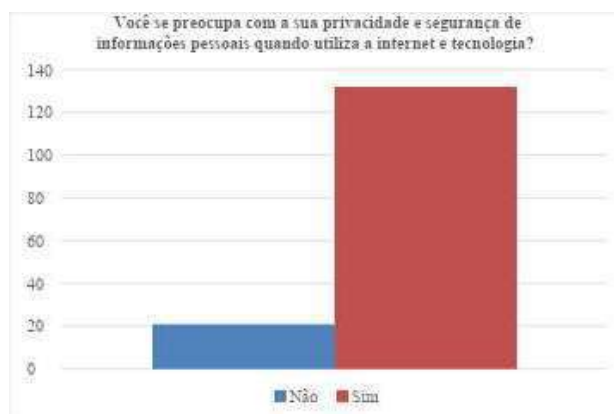
Figura 48 - Formação de Amizades Online com Pessoas Apenas Conhecidas pela Internet



Fonte: Autoria Própria

Um número expressivo de estudantes afirma ter feito amizades com pessoas que conheceu apenas pela internet (n=90). Essa figura (48) reafirma a internet como espaço legítimo de construção de laços sociais, desafiando as fronteiras tradicionais entre o real e o virtual. A subjetividade juvenil contemporânea não dissocia mais essas esferas, constrói vínculos autênticos e afetivos também no ambiente digital. Isso deve provocar a escola a pensar formas de reconhecer e dialogar com essas experiências, que não são periféricas, mas centrais na vida dos estudantes.

Figura 49 - Preocupação com Privacidade e Segurança de Informações Pessoais na Internet



Fonte: Autoria Própria

Conforme a Figura 49 demonstra, 134 estudantes demonstram preocupação e apenas 19 dizendo que não, esta figura revela uma consciência crítica importante sobre os riscos do uso da tecnologia. Esse é um dado altamente positivo e se apresenta como indicador de maturidade digital, desafiando o senso comum que considera os jovens como ingênuos frente à internet. A subjetividade que emerge aqui é de um sujeito que reflete sobre os limites e perigos e que demanda da escola ações formativas mais alinhadas com essa consciência.

Figura 50 - Recebimento de Mensagens Inadequadas de Desconhecidos na Internet



Fonte: Autoria Própria

Por fim, segundo a Figura 50, 19 estudantes relataram já ter recebido mensagens inadequadas de desconhecidos, indicando que experiências de violência simbólica ou assédio digital estão presentes no cotidiano juvenil. Esse dado exige um posicionamento ético da escola e dos educadores, pois representa experiências subjetivas marcadas por vulnerabilidade.

A seguir, passamos para a Síntese dos Resultados obtidos no Estudo 2.

Síntese dos Resultados do Estudo 2

A análise dos dados referentes aos estudantes mostra um cotidiano intensamente atravessado pelas tecnologias, que demonstra que os jovens utilizam a internet como ferramenta de apoio às tarefas escolares, acesso à informação, comunicação com colegas e vivência de socialização *online*. A maioria dos estudantes acessa a internet por meio de dispositivos próprios, especialmente o celular, e utiliza plataformas como *YouTube*, *Google*, redes sociais e aplicativos educacionais com frequência.

Apesar de demonstrarem autonomia e familiaridade com esses recursos, os estudantes enfrentam problemas objetivos relacionados ao uso da tecnologia na escola: dificuldades com login institucional, falta de infraestrutura adequada, instabilidade da conexão e descontinuidade no uso pedagógico das ferramentas. Os dados indicam também que muitos estudantes realizam suas atividades de forma autônoma, sem mediação docente direta, o que pode sinalizar tanto um protagonismo quanto um abandono institucional.

A presença da IA na vida dos estudantes ocorre de maneira difusa, principalmente por meio de algoritmos de recomendação e uso de aplicativos com funcionalidades inteligentes. No entanto, essa presença não é de conhecimento pela escola, o que revela uma lacuna importante na formação digital crítica desses sujeitos. Mesmo com essa ausência institucional, os estudantes demonstram preocupação com a privacidade, a segurança dos dados e os riscos associados ao uso das tecnologias, como o recebimento de conteúdos inadequados e o contato com desconhecidos. Isso revela uma subjetividade digital crítica no processo de formação.

Em suma, os dados levantados junto aos mais de 150 estudantes revelam um cenário claro: a tecnologia já é parte estruturante de suas experiências de aprendizagem, sociais e afetivas. Os estudantes acessam a internet diariamente, sobretudo por dispositivos móveis próprios, e utilizam as plataformas digitais para realizar pesquisas escolares, assistir a vídeos, resolver dúvidas e manter interações com colegas. Essa apropriação autônoma das TDICs indica a presença de um campo formativo potente — mas que, paradoxalmente, ocorre à margem da escola.

Os gráficos demonstram que, embora os estudantes estejam imersos no mundo digital, há baixa incidência de uso pedagógico orientado pelas escolas. Muitos relataram que realizam as tarefas escolares por conta própria utilizando o Google ou o YouTube, que têm dificuldades com logins institucionais e que a internet escolar é instável ou mal utilizada. Esses relatos,

quando interpretados sob a lente construtivo-interpretativa de González-Rey, nos mostram um campo de subjetividade em formação, porém desamparado institucionalmente.

Isso significa que os estudantes estão se alfabetizando digitalmente — mas sem a mediação ética, crítica e pedagógica que a escola poderia (e deveria) oferecer. Sua relação com a tecnologia é intensa, mas muitas vezes instrumental, fragmentada e não reflexiva. A ausência de orientação para lidar com algoritmos, curadoria de fontes, privacidade de dados e riscos de exposição digital leva à naturalização de práticas problemáticas, como o contato com desconhecidos em jogos e redes sociais, o consumo passivo de conteúdo e a vulnerabilidade frente à desinformação.

A leitura que os estudantes fazem da tecnologia, portanto, não é ingênua: muitos manifestam preocupações reais com privacidade e segurança, o que mostra que há base simbólica para o desenvolvimento de um letramento digital mais crítico. O que falta é o elo mediador — o professor — capaz de acolher essas inquietações e transformá-las em conhecimento compartilhado. Mas esse elo está fragilizado, a resistência docente, identificada nos dados por meio da baixa formação, da percepção de sobrecarga e da insegurança frente às inovações tecnológicas, faz com que a escola abra mão de sua função formadora nesse campo. A consequência é a construção de um letramento digital fragmentado: os estudantes sabem utilizar ferramentas, mas não compreendem plenamente os sistemas, regras, interesses e implicações políticas que organizam o mundo digital.

Ao recusar o uso pedagógico das TDICs ou ao reduzi-lo a um aspecto técnico ou acessório, a escola reproduz desigualdades formativas. Os estudantes que já têm domínio cultural e familiar das tecnologias continuam avançando, ainda que de forma individualizada, enquanto aqueles que dependem da escola para ter contato qualificado com o digital permanecem à margem. Assim, os dados dos estudantes confirmam e reforçam a tese de que a resistência docente ao uso das TDICs compromete diretamente o letramento digital discente. Quando a escola não reconhece as práticas digitais juvenis como legítimas, tampouco se implica em mediá-las criticamente, ela perpetua uma cisão entre o saber formal e a vida real dos sujeitos que a habitam.

CONCLUSÕES DOS ESTUDOS 1 E 2

Conclusões dos Estudos 1 e 2

A presença das tecnologias digitais e, mais recentemente, da inteligência artificial, tem desafiado não apenas práticas pedagógicas, mas também compreensões sobre o ensinar, o aprender e o papel da escola. Este capítulo propõe uma análise compreensiva sobre os sentidos atribuídos por professores e estudantes às TDICs e à IA no contexto escolar, tendo como base uma pesquisa empírica com participantes da rede pública e ancorada na epistemologia qualitativa de González-Rey, que nos permite compreender os sujeitos em sua complexidade, a partir das contradições e sentidos que emergem de suas expressões em contextos históricos e sociais. A metodologia construtivo-interpretativa guia este estudo ao considerar que os dados não são meramente representações, mas produções simbólicas que carregam as marcas da subjetividade de quem os expressa. Neste capítulo, os gráficos analisados foram interpretados como campos de sentido, em vez de descrições objetivas da realidade, e foram considerados em sua articulação com contextos históricos, afetivos e institucionais.

O dado recorrente de que os professores aprenderam a utilizar as TDICs por conta própria revela muito mais do que um vazio na formação inicial: aponta para uma cultura institucional que transfere ao indivíduo a responsabilidade por responder às transformações sociais e tecnológicas. Tal lógica desconsidera as condições materiais e simbólicas que estruturam o cotidiano docente. A experiência subjetiva que emerge é a do imprevisto, da sobrecarga e, ao mesmo tempo, da reinvenção. A ausência de formação continuada institucionalizada produz uma contradição entre o desejo de atualização e a frustração pela precariedade dos meios.

Estudantes, por sua vez, demonstram intenso envolvimento com as tecnologias, que fazem parte do seu cotidiano dentro e fora da escola. Utilizam a internet para estudar, assistir a vídeos, jogar e interagir com colegas. No entanto, essas práticas nem sempre são reconhecidas ou valorizadas pelo espaço escolar. Há, aqui, uma invisibilização institucional da experiência digital juvenil. Mesmo diante da precariedade do acesso, os estudantes constroem formas autônomas de aprender e se relacionar. Esse campo simbólico de construção da subjetividade discente escapa aos olhares pedagógicos tradicionais.

Embora os professores reconheçam o valor das TDICs para o engajamento dos estudantes e para a construção de novos modos de ensinar, enfrentam barreiras materiais e simbólicas que dificultam sua implementação. Falta de tempo, infraestrutura e apoio

institucional são mencionados como impeditivos. Assim, constrói-se uma subjetividade marcada por frustração: o professor que deseja inovar, mas se vê sozinho diante das limitações do sistema. Do outro lado, os estudantes vivenciam práticas digitais cotidianas sem mediação pedagógica efetiva, o que revela uma desconexão entre as possibilidades do mundo digital e os tempos escolares.

A maior parte dos professores desconhece recursos de inteligência artificial, embora reconheça seu potencial. Os estudantes, por outro lado, já interagem com a IA em diversas plataformas. Essa assimetria gera uma lacuna na mediação pedagógica e reforça a urgência de pensar a formação crítica sobre esse tema. A subjetividade docente é atravessada por insegurança, mas também por curiosidade. A IA emerge como um campo simbólico em disputa: pode ser aliada ou ameaça, dependendo das condições em que for integrada.

As experiências dos estudantes nas redes revelam tanto potências quanto vulnerabilidades. Eles se comunicam, aprendem, constroem vínculos e, ao mesmo tempo, se deparam com riscos — como o contato com desconhecidos e mensagens inadequadas. Apesar disso, demonstram consciência crítica em construção e tentativas de autoproteção. A escola, no entanto, pouco aborda essas vivências. Esse silêncio institucional contribui para o isolamento do estudante diante de desafios complexos. É urgente que se criem espaços de fala, escuta e produção de sentidos sobre o viver digital, para que a educação contribua não apenas com habilidades técnicas, mas com formação ética e cidadã.

Professores e estudantes atribuem sentidos distintos às tecnologias. Essa diversidade, longe de ser um obstáculo, pode ser a base para uma construção dialógica da experiência educativa. O professor, quando se abre à escuta, reconhece o estudante como um sujeito de saber e constrói com ele novas formas de ensinar e aprender. A subjetividade é produzida nesse entrelaçamento de olhares, vozes e contradições. Ao reconhecer o conflito como parte constitutiva da prática pedagógica, a escola se torna um espaço onde a diferença é valorizada e não combatida — um espaço de criação coletiva de conhecimento e transformação.

Os sentidos atribuídos às TDICs e à inteligência artificial são múltiplos, contraditórios e em permanente construção. A escola precisa sair da lógica da resposta pronta e entrar no terreno do diálogo. As subjetividades que a habitam são marcadas por desejo, medo, potência e resistência. Para acompanhar as transformações do tempo presente, a escola deve se tornar um espaço sensível às experiências digitais, às desigualdades de acesso, à necessidade de escuta

e à urgência de reinvenção. Somente assim poderá cumprir sua função ética e política: formar sujeitos capazes de pensar, agir e transformar o mundo em que vivem.

Tabela 5 - Tabela de Coocorrência entre as respostas de Professores e Estudantes

Tabela de coocorrência (Estudantes e professores)								
	Desejo docente de inovação	Falta de infraestrutura da escola (TDICs)	Fluência digital	Letramento digital incipiente	Resistência ao uso das TDICs	Uso de TDICs para lazer	Uso de TDICs para organizações pessoais/segurança	Uso pedagógico das TDICs
Desejo docente de inovação		0	0	0	0	2	7	8
Falta de infraestrutura da escola (TDICs)	0		0	2	1	0	0	1
Fluência digital	0	0		0	0	4	0	0
Letramento digital incipiente	0	2	0		1	0	0	7
Resistência ao uso das TDICs	0	1	0	1		0	0	1
Uso de TDICs para lazer	2	0	4	0	0		10	7
Uso de TDICs para organizações pessoais/segurança	7	0	0	0	0	10		14
Uso pedagógico das TDICs	8	1	0	7	1	7	14	

Fonte: Autoria Própria

Conforme sintetiza a Tabela 5, a análise dos dados revelou que tanto professores quanto estudantes atribuíram às tecnologias digitais sentidos relacionados à organização, segurança e aprendizagem, embora com ênfases distintas. Entre os professores, destacou-se a compreensão de que a escola deve assumir papel central na formação para o uso pedagógico e responsável das tecnologias, favorecendo a inserção dos estudantes nas dinâmicas contemporâneas de trabalho, comunicação e participação social. Essa perspectiva inclui também a preocupação com a segurança digital, entendida como a necessidade de orientar os jovens a se protegerem de exposições indevidas e de desenvolverem critérios críticos para avaliar a veracidade das informações que circulam nas redes. Para os docentes, o uso ético e seguro das TDICs é parte do processo de formação cidadã, articulando-se à promoção de comportamentos responsáveis e à ampliação da participação social mediada pelas tecnologias.

Os professores associaram ainda o uso das TDICs em sala de aula à possibilidade de inovação pedagógica, reconhecendo o potencial dessas ferramentas para dinamizar as práticas de ensino e favorecer novas formas de interação e engajamento estudantil. Contudo, as narrativas também evidenciaram contradições e resistências, frequentemente associadas à falta de infraestrutura escolar e ao letramento digital incipiente, tanto de professores quanto de estudantes. Interessante notar que, ao se referirem aos alunos, os docentes tendem a associar a fluência digital ao uso voltado ao lazer, enquanto vinculam o baixo letramento digital às

dificuldades de utilização das tecnologias para fins pedagógicos, revelando um tensionamento entre o domínio técnico e o sentido educativo do uso das TDICs.

Entre os estudantes, as tecnologias, em especial o celular, aparecem fortemente vinculadas às dimensões do lazer, da organização e da segurança pessoal. Para eles, os dispositivos digitais são elementos estruturantes da vida cotidiana, utilizados tanto para entretenimento quanto para planejar rotinas, localizar-se, comunicar-se e acessar informações. Essa presença constante das tecnologias em suas práticas diárias contribui para que o uso pedagógico das TDICs seja percebido como extensão natural das experiências pessoais, nas quais a gestão do tempo e o acesso a conteúdos educativos ocorrem de maneira integrada e espontânea.

A comparação entre os dois grupos revela um ponto de convergência: professores e estudantes associam o uso pedagógico das TDICs aos sentidos de segurança e organização. No entanto, as nuances dessas associações são distintas, enquanto os professores enfatizam o “bom uso” das tecnologias, com foco na segurança informacional e na verificação crítica de conteúdos, os estudantes destacam sua utilização prática, voltada à facilitação das atividades escolares e cotidianas. Essa diferença sugere não apenas níveis distintos de apropriação das tecnologias, mas também formas divergentes de atribuição de sentido, atravessadas pelas experiências e pelas posições que cada grupo ocupa no contexto escolar.

Os resultados obtidos, tanto nas análises qualitativas realizadas com apoio do *Atlas.ti* quanto nas leituras interpretativas expressas nos gráficos e categorias construídas, confirmam os objetivos centrais da tese, ao evidenciarem as formas como professores e estudantes significam o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na escola e suas implicações para o processo educativo. Verificou-se que as tecnologias não se configuram apenas como instrumentos técnicos de mediação, mas como espaços simbólicos de produção de sentidos, atravessados por dimensões éticas, relacionais e subjetivas. Ao trazer à tona as contradições entre o potencial inovador das TDICs e as limitações materiais, formativas e institucionais presentes nas escolas públicas, a pesquisa confirma a tese de que a introdução das tecnologias no contexto escolar só adquire caráter transformador quando atravessada por processos de significação coletiva e crítica, que envolvem a subjetividade dos sujeitos e suas condições concretas de existência. Assim, a investigação alcança seu propósito ao compreender o uso das TDICs como expressão da cultura escolar contemporânea, em que o avanço técnico só se torna educativo quando articulado a práticas reflexivas e emancipatórias, comprometidas com o desenvolvimento humano e social.

Os achados desta pesquisa apontam para a urgência de repensar as políticas públicas de inclusão tecnológica nas escolas a partir de uma perspectiva que ultrapasse a mera disponibilização de equipamentos e infraestrutura. É fundamental que as políticas educacionais considerem o uso das TDICs como prática social mediada pela subjetividade, investindo em processos formativos contínuos e reflexivos que possibilitem aos professores não apenas aprender a manejar ferramentas, mas significar o uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas. No âmbito da Psicologia Escolar, os resultados reforçam o papel estratégico do psicólogo como mediador crítico desses processos, atuando junto às equipes escolares para fortalecer espaços coletivos de reflexão, lidar com as resistências e promover condições subjetivas e institucionais para o uso emancipador das tecnologias. A pesquisa, portanto, contribui para o campo ao evidenciar que a transformação das práticas educativas no contexto digital não depende apenas de recursos materiais, mas da produção de sentidos compartilhados sobre o que significa ensinar e aprender em uma escola que se reconstrói diante das transformações tecnológicas e sociais contemporâneas.

Limites e Possibilidades da Tese de Doutorado

Esta tese apresenta contribuições relevantes para o campo da Psicologia Escolar e Educacional, especialmente ao articular criticamente o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ao cotidiano da escola pública brasileira no contexto pós-pandemia.

Uma primeira inovação reside na compreensão do uso das TDICs a partir da práxis cotidiana e não como objeto externo ou instrumental. Diferentemente de estudos que analisam tecnologias a partir de modelos normativos ou prescrições pedagógicas, esta pesquisa parte da vida vivida na escola, reconhecendo as contradições concretas entre políticas públicas de digitalização, condições materiais de trabalho docente e experiências subjetivas de professores e estudantes. A tecnologia não é tratada como solução em si, mas como fenômeno social, histórico e político, atravessado por desigualdades estruturais.

Outra contribuição central refere-se à articulação inédita entre Psicologia Crítica Alemã, epistemologia qualitativa construtivo-interpretativa e Psicologia Escolar para compreender o letramento digital. Ao deslocar o foco do domínio técnico para a capacidade de ação dos sujeitos, a tese amplia a compreensão de letramento digital como um processo

mediado socialmente, dependente de condições objetivas e subjetivas de participação e, profundamente, vinculado às relações pedagógicas estabelecidas na escola. Essa perspectiva contribui para superar leituras individualizantes, culpabilizadoras ou tecnicistas sobre professores e estudantes.

A pesquisa também inova ao analisar conjuntamente as perspectivas de professores e estudantes, evidenciando contradições importantes: enquanto os estudantes fazem uso intenso das tecnologias no cotidiano, esse uso se dá de forma fragmentada e pouco reflexiva; por outro lado, professores expressam insegurança, sobrecarga e ausência de formação continuada, mesmo diante da ampliação de recursos tecnológicos nas escolas. Essa análise relacional permite compreender que o baixo letramento digital não é resultado da ausência de interesse dos estudantes, mas da fragilização das mediações pedagógicas e institucionais.

Destaca-se, ainda, como contribuição relevante, a produção de conhecimento a partir da inserção profissional da pesquisadora como psicóloga escolar, rompendo com modelos de pesquisa extrativistas. A investigação não se constituiu como uma entrada pontual no campo, mas como parte de um trabalho continuado de intervenção, formação e articulação com a comunidade escolar e com políticas públicas. Tal posicionamento reafirma a Psicologia Escolar como um campo de atuação ético-política comprometido com a transformação da realidade educacional.

Por fim, a tese contribui para o debate contemporâneo sobre digitalização, desigualdade e justiça social, demonstrando que a simples oferta de equipamentos e plataformas não garante processos formativos emancipatórios. Ao evidenciar os limites das políticas de digitalização desacompanhadas de condições de trabalho, formação docente e escuta dos sujeitos escolares, o estudo oferece subsídios importantes para a formulação de políticas públicas mais coerentes com a realidade da escola pública brasileira.

Como toda produção científica situada histórica e socialmente, esta pesquisa apresenta limites que não invalidam seus achados, mas indicam possibilidades de aprofundamento e continuidade.

Um primeiro limite refere-se ao recorte institucional, uma vez que o estudo foi realizado em uma única escola pública municipal. Embora a pesquisa dialogue com processos amplos vivenciados por diferentes redes de ensino no contexto pós-pandemia, seus resultados não têm pretensão de generalização estatística, mas de produção de inteligibilidade sobre fenômenos sociais complexos.

Outro limite diz respeito ao momento histórico específico em que a pesquisa se desenvolveu, marcado pela pandemia da COVID-19 e por intensas transformações no cotidiano escolar. As experiências relatadas por professores e estudantes estão profundamente atravessadas por esse contexto excepcional, o que demanda cautela na leitura dos dados e aponta para a necessidade de estudos longitudinais que acompanhem os desdobramentos da digitalização da escola em períodos de maior estabilidade institucional.

Reconhece-se, ainda, como limite, a impossibilidade de aprofundar, neste trabalho, a análise de todas as dimensões envolvidas no uso das TDICs, como as especificidades das famílias, as diferenças entre etapas da escolarização ou as particularidades de estudantes com deficiência. Esses aspectos emergem como questões relevantes, mas extrapolam os objetivos delimitados para esta tese.

Por fim, destaca-se que a posição da pesquisadora como profissional inserida no campo, embora constitua uma potência metodológica e ética, exige permanente exercício reflexivo para lidar com tensões entre atuação e análise. Tal limite, longe de fragilizar a pesquisa, reforça a necessidade de rigor teórico e metodológico na produção de conhecimento comprometido com a transformação social.

“Escutem o barulho dos pássaros”¹²

¹² Seo Zé Curió, um amigo meu.

Referências

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional* (pp. 77–172). Universidade do Minho.
- Assis, L. M. de. (2015). Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 29(51), 428–434.
- Antunes, R. (2000). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (3ª ed.). Boitempo
- Bakan, D. (1967). Idolatry in religion and science. In D. Bakan (Ed.), *On method: Toward a reconstruction of psychological investigation* (pp. 150–159). Jossey-Bass. (Original work published 1961)
- Boza, Á., Tirado, R., & Guzmán-Franco, M.-D. (2014). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: Influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *RELIEVE – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.16.1.4152>
- Buckingham, D. (2006). *Crescer na era das mídias: Após a morte da infância* (G. Girardello & I. Orofino, Trans.) [Recurso digital].
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (L. Magalhães, Trad.). Jorge Zahar.
- Castro, L. (2022). *Internet e desenvolvimento infantil: Apontamentos da psicologia na escola* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Chimirri, N. A., & Schraube, E. (2019). Rethinking psychology of technology for future society: Exploring subjectivity from within more-than-human everyday life. In K. C. O’Doherty, L. M. Osbeck, E. Schraube, & J. Yen (Eds.), *Psychological studies of science and technology* (pp. 49–76). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25308-0_3
- Conselho Federal de Psicologia. (2025). *A Psicologia frente ao mundo digital: Orientações para a atuação profissional com crianças e adolescentes* [PDF]. Autor. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2025/11/A-Psicologia-frente-o-mundo-digital.pdf>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Fals Borda, O. (2015). Cómo investigar la realidad para transformarla. In V. M. Moncayo (Org.), *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 253–301). CLACSO/Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreira, G. M. S., Gonçalves, G. O., & Moreira, L. C. P. (2022). Metodologias ativas: “Um nome novo que não diz nada?”. *Revista Internacional de Educação Superior*, 9, 1–24. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665518/29895>
- Ferreira, G. M. S., Carvalho, J. S., Lemgruber, M. S., & Rosado, L. A. S. (2020). Estratégias para resistir às resistências: Experiências de pesquisa e docência em Educação e Tecnologia. *Revista e-Curriculum*, 18(2), 994–1016. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p994-1016>

- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra..
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1977). *Educação política e conscientização*. Sá da Costa.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática de libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). Moraes.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (21ª ed.). Cortez/Autores Associados.
- Freire, P., & Papert, S. (1995). *O futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual* [Vídeo]. TV PUC-SP; Jornal Data. <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Video&id=37>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning.
- González-Rey, F. L. (2007). As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: Sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 24, 155–179.
- González-Rey, F. L. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47, 502–521.
- Guzzo, R. S. L. (2018). Pesquisa e mudança social: Desafios e dificuldades para a formação em Psicologia. *Educar em Revista*, 34, 143–156.
- Hernandez, J. M. C. (2001). Resistência à mudança: Uma revisão crítica. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 41(2). <https://www.scielo.br/j/rae/a/M4sgjhqTz3GN3pPT9jfp3bh/?format=pdf&lang=pt>
- Højholt, C., Kristensen, K. A., & Schraube, E. (Eds.). (2013). *Psychology and the conduct of everyday life: Program and abstracts (June 26–28, 2013)*. Roskilde Universitet.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Holzkamp, K. (2013a) The development of critical psychology as a subject science. In: E. Schraube and U. Osterkamp (eds.) *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, pp. 28–45
- Holzkamp, K. (2013b). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (pp. 233–341). Palgrave Macmillan.

- Holzkamp, K. (2016). *Ciência marxista do sujeito* (Tomo I). Coletivo Veredas.
- ISTP Conference. (2019). *Abstract book*. Copenhagen, Denmark. https://conferences.au.dk/fileadmin/conferences/2019/ISTP/Abstract_book_final_version.pdf
- Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press.
- Libâneo, J. C. (2001). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (5ª ed.). Cortez Editora.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização* (10ª ed., Vol. 1). Cortez.
- Libâneo, J. C. (2014). Internacionalização das políticas educacionais: Elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In M. A. Silva & C. D. Cunha (Orgs.), *Educação básica: Políticas, avanços e pendências*. Autores Associados.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2014). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização* (10ª ed., rev. e ampl.). Cortez Editora.
- Libâneo, J. C., Suanno, M. V. R., & Limonta, S. V. (Orgs.). (2016). *Didática e currículo: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente* (Vol. 1). CEPED Publicações/Espaço Acadêmico.
- López-Nicolás, C., Molina-Castillo, F. J., & Bouwman, H. (2008). An assessment of advanced mobile services acceptance: Contributions from TAM and diffusion theory models. *Information & Management*, 45, 359–364. <https://doi.org/10.1016/j.im.2008.05.001>
- Lukács, G. (1978). *As bases ontológicas da atividade e do pensamento do homem*. *Temas: Ciências Humanas*, (4).
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. O. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. Cengage/Wadsworth.
- Mitjans Martínez, A., González Rey, F., & Valdés Puentes, R. (Orgs.). (2019). *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde* (E-book). EDUFU. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-502-2>
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. State University of New York Press.
- Motzkau, J., & Schraube, E. (2015). Kritische Psychologie: Psychology from the standpoint of the subject. In I. Parker (Ed.), *Handbook of critical psychology* (pp. 280–289). Routledge.
- Pacheco, J. A., & Marques, M. (2007). Governamentalidade curricular: Ação dos professores em contextos de avaliação externa. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, saberes e problemas* (pp. 105–136). Porto Editora. (Original work published 2007; chapter reprinted in 2014 edition)
- Parker, I. (2007). *Revolution in psychology: From alienation to emancipation*. Pluto Press.

- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular.
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Open University Press.
- Rivera, J. A. (2009). Mercado laboral y formación profesional: Programas de educación continua y necesidad de formación especializada en Ciencias de la Información y Documentación. In M. M. Borges & E. S. Casado (Eds.), *Ciência da informação criadora de conhecimento* (Vol. 1, pp. 387–394). Universidade de Coimbra.
- Saviani, D. (1983). *Escola e democracia*. Cortez.
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., & Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>
- Schraube, E. (2009). Technology as materialized action and its ambivalences. *Theory & Psychology*, 19(2), 296–312. <https://doi.org/10.1177/0959354309103543>
- Schraube, E. (2010). Why investigate everyday technologies from a first-person perspective? Paper presented at *Subjectivity, Learning and Everyday Life*, Roskilde, Denmark.
- Schraube, E. (2016). Dialectics of distraction in digital learning spaces. Abstract presented at *4S/EASST Conference 2016*, Barcelona, Spain.
- Schraube, E., & Højholt, C. (2016). Introduction: Toward a psychology of everyday living. In E. Schraube & C. Højholt (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 1–14). Routledge.
- Schraube, E., & Højholt, C. (2016). Introduction: Toward a psychology of everyday living. In E. Schraube & C. Højholt (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 1–14). Routledge.
- Teo, T. (2008). From speculation to epistemological violence in psychology: A critical-hermeneutic reconstruction. *Theory & Psychology*, 18(1), 47–67. <https://doi.org/10.1177/0959354307086922>
- Torres-Arizmendi, A. (2009). *Los efectos de la descentralización educativa en la calidad de la educación en México*. UNESCO/Monterrey.
- Turkle, S. (1984). *The second self: Computers and the human spirit*. Simon & Schuster.
- Tonet, I. (2002). Ética e capitalismo. *Revista Presença Ética*, 2, 13–26.
- Tonet, I. (2002). Ética e capitalismo. *Revista Presença Ética*, 2, 13–26.
- UNESCO. (2020). *Relatório de monitoramento global da educação 2020, América Latina e Caribe: Inclusão e educação — Todos, sem exceção*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>
- UNESCO. (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação — Uma ferramenta a serviço de quem?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147>
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (L. S. Oliveira, Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1978)

Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (1996). Ferramenta e símbolo no desenvolvimento da criança. In A. S. Oliveira (Org.), *Leitura do livro Psicologia evolutiva e cultura* (pp. 97–118). Artes Médicas. (Original publicado em 1930)

Vigotski, L. S. (2001a). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes. Vigotski, L. S. (2001b). *A construção do pensamento e da linguagem* (F. S. da Silva, Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1934)

Vigotski, L. S. (2010). *A construção do pensamento e da linguagem*. Editora Moraes.

Vera, A., & Torres, L. (2012). Características psicométricas de una medida de competencias básicas en TIC's para profesores de educación superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 6(12), 40–45.

Winner, L. (1989). *The whale and the reactor: A search for limits in an age of high technology*. University of Chicago Press.

Anexos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulada "**Da Lousa E Giz Às Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação (TDICS): Psicologia Crítica Na Escola**", de responsabilidade da pesquisadora Laís de Castro, do Curso/Setor Psicologia como Profissão e Ciência, com o objetivo de apresentar evidências de como o não uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), por professores, em sala de aula, impossibilita o letramento digital de seus estudantes, resultando no uso da ferramenta apenas para o lazer.. A amostra será composta por estudantes do 8º ano e a equipe docente (professores e gestão).

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário, e se dará a partir das respostas em questionário, com duração de aproximadamente 50 minutos, sendo garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

A participação nessa pesquisa não trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Além disso, os dados dessa pesquisa serão descartados 5 anos após sua publicação.

Os riscos em participar da pesquisa são: constrangimento, desconforto, estresse, cansaço em situações de origem psicológicas e/ou emocionais que poderão ser trabalhados em campo pela psicóloga. E os seus benefícios são de construir um novo panorama de uso das tecnologias digitais como recurso para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, caberá à pesquisadora manter em arquivo sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puccampinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável Laís de Castro, telefone de contato (19) 9 89234664, e-mail: lcastro@gep-inpsi.org

Caso concorde em dar o seu assentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo e responda ao questionário.

Atenciosamente,

Laís de Castro

Estou esclarecido(a) e dou assentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome/assinatura do(a) participante da pesquisa

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "**Da Lousa E Giz Às Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação (TDICS): Psicologia Crítica Na Escola**", de responsabilidade da pesquisadora Laís de Castro, do Curso/Setor Psicologia como Profissão e Ciência, com o objetivo de apresentar evidências de como o não uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), por professores, em sala de aula, impossibilita o letramento digital de seus estudantes, resultando no uso da ferramenta apenas para o lazer.. A amostra será composta por estudantes do 8º ano e a equipe docente (professores e gestão).

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário, e se dará a partir das respostas em questionário, com duração de aproximadamente 50 minutos, sendo garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

A participação nessa pesquisa não trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Além disso, os dados dessa pesquisa serão descartados 5 anos após sua publicação.

Os riscos em participar da pesquisa são: constrangimento, desconforto, estresse, cansaço em situações de origem psicológicas e/ou emocionais que poderão ser trabalhados em campo pela psicóloga. E os seus benefícios são de construir um novo panorama de uso das tecnologias digitais como recurso para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, caberá à pesquisadora manter em arquivo sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puccampinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável Laís de Castro, telefone de contato (19) 9 89234664, e-mail: lcastro@gep-inpsi.org

Caso concorde em dar o seu assentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo e responda ao questionário.

Atenciosamente,

Laís de Castro

Estou esclarecido(a) e dou assentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome/assinatura do(a) participante da pesquisa

CARTA DE AUTORIZAÇÃO ESCOLA

Eu, **Diretor Educacional**, RG _____, que exerço a função de Diretora na EMEF/EJA XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, autorizo o desenvolvimento da pesquisa e publicações científicas resultantes da investigação da pesquisa de doutorado intitulada **“Da Lousa E Giz Às Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação (TDICS): Psicologia Crítica Na Escola”**, sob responsabilidade da psicóloga e doutoranda Laís de Castro (CRP 06/148774) e orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo (CRP 06/577). A pesquisadora está inserida na escola EMEF/EJA Profa Dulce Bento Nascimento por meio do Projeto de Extensão ECOAR, no ano de 2023, vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC-Campinas. Declaro que estou ciente que a pesquisa tem por objetivo geral: apresentar evidências de como a resistência de professores ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em sala de aula impossibilita o letramento digital de seus estudantes, resultando na capacidade de ação restritivas dos mesmos para o uso da ferramenta apenas para o lazer. E como objetivos específicos: 1. Identificar o grau de conhecimento que professores têm sobre o uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem; 2. Conhecer e analisar as formas de organização, uso e encaminhamentos propostos pelos professores sobre uso das TDICs oferecidas pela SME em sala de aula; 3. Sintetizar as ações e concepções de estudantes que favorecem e dificultam o uso de TDICs no cotidiano escolar; 4. Descrever a infraestrutura e as dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam o uso de TDICs como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem;

A natureza do material a ser analisado parte da prática profissional da pesquisadora e psicóloga do Projeto ECOAR, considerando sua inserção e intervenções na unidade escolar, como conversa com professores, com gestoras, e com os estudantes.

Fui informada que será mantido o anonimato sobre a identidade dos participantes e da escola e declaro que recebi as orientações necessárias da psicóloga pesquisadora, inclusive a do uso estrito dos dados para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou risco à escola ou aos participantes. E por tudo que foi declarado, eu autorizo a realização desta pesquisa nesta unidade escolar.

Campinas, _____ de _____ 2023.

Diretora Educacional



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA LOUSA E GIZ ÀS TDICs: PSICOLOGIA CRÍTICA NA ESCOLA ACOMPANHANDO O USO DE TECNOLOGIAS

Pesquisador: Laís de Castro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80534724.1.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.921.258

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de doutorado, "embasada pelos fundamentos da Psicologia Crítica, para a compreensão da perspectiva do sujeito sobre o uso de tecnologias e, pela perspectiva histórico-cultural, para compreensão do desenvolvimento humano. Busca apresentar evidências de como a resistência de professores ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em sala de aula impossibilita o letramento digital de seus estudantes".

O projeto envolve componente empírico que será desenvolvido na escola pública municipal - EMEF/EJA Angela Cury Zakia. Terá como fontes de informações "diários de campo da pesquisadora e questionário aplicado a estudantes e professores em relação ao uso da tecnologia". Os participantes da pesquisa serão "aproximadamente 70 estudantes", matriculados de 6º ao 9º, devendo, para serem incluídos no estudo, "assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, bem como um familiar responsável ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido"; e "Professores de 6º ao 9º ano que aceitarem participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido". Espera-se, aqui, que, "por meio da mediação da Psicologia, o corpo docente da escola e estudantes reflitam sobre a tecnologia, mediando processos ativos de ensino-aprendizagem, para que considerem o aprender e as perspectivas de estudantes de forma central".

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 6.921.258

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Apresentar evidências de como o não uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), por professores em sala de aula, impossibilita o letramento digital de seus estudantes.

Objetivos Secundários:

- (1) Identificar o grau de conhecimento que professores têm sobre o uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem;
- (2) Conhecer e analisar as formas organização, uso e encaminhamentos propostos pelos professores sobre uso das TDICs oferecidas pela SME em sala de aula;
- (3) Identificar quais são as ações e concepções de estudantes que favorecem e quais dificultam o uso de TDICs no cotidiano escolar;
- (4) Identificar a infraestrutura e as dinâmicas da escola que dificultam ou facilitam o uso de TDICs como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Tendo em vista que as fontes de informação desta pesquisa são questionários a serem respondidos pelos participantes, os riscos associados são em relação ao processo de resposta destes. Esse processo pode ser associado a sentimentos como constrangimento, nervosismo, incômodo, vergonha, cansaço, evocação de memórias e desconforto no local de aplicação. Para a prevenção de sentimentos como esses ou associados, a pesquisadora deverá propiciar um ambiente acolhedor para os participantes. Além disso, estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo a liberdade em interromper a participação a qualquer momento que o participante opte, assim como de apresentar possibilidade de recusa a responder a qualquer pergunta. A pesquisadora também irá reafirmar sobre o sigilo dos dados, informando que será feita a utilização de nomes fictícios ou outra forma de manutenção do anonimato para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades; não expor imagens que possibilitem a identificação do participante e da unidade escolar.

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 6.921.258

Benefícios:

A partir da realidade da unidade escolar, considerando as condições de trabalho de professores e do processo de ensino-aprendizagem para estudantes em relação às TDICs, a pesquisa buscará desenvolver metodologias que possibilitem a descoberta de recursos tecnológicos que possa vir a facilitar a relação professor-estudantes, provocando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que aproxime o conteúdo escolar da realidade dos estudantes. Dessa maneira, buscar-se-á desvelar evidências para apoiar a incorporação de ações a respeito das TDICs e desenvolvimento de estratégias quanto ao seu uso.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências indicadas em parecer anterior foram resolvidas. Dessa forma, a pesquisa atende, de forma geral, aos aspectos éticos e itens obrigatórios, conforme legislação aplicável, em especial a Resolução CNS nº 510/2016 e Norma Operacional CNS nº 01/2013.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos exigidos foram, em geral, apresentados, observando o disposto na legislação aplicável, em especial a Norma Operacional CNS nº 01/2013.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências indicadas em parecer anterior foram resolvidas. Incidindo a avaliação estritamente sobre aspectos éticos envolvidos, considerando os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa (Art. 25 Resolução CNS nº 510/2016) e apoiando-se na legislação aplicável, somos favoráveis a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado. Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 6.921.258

Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2143380.pdf	25/06/2024 14:48:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCastroCEP.pdf	25/06/2024 14:48:42	Laís de Castro	Aceito
Outros	RESPOSTAPARECERCEP01.pdf	25/06/2024 14:48:13	Laís de Castro	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	07/06/2024 16:56:37	Laís de Castro	Aceito
Outros	TERMO_CONSENTIMENTO_DADOS_PESSOAIS.pdf	07/06/2024 16:55:39	Laís de Castro	Aceito
Outros	Carta_PROPPE.pdf	07/06/2024 16:50:04	Laís de Castro	Aceito
Outros	Autorizacao_escola.pdf	07/06/2024 16:48:58	Laís de Castro	Aceito
Outros	Questionario.pdf	07/06/2024 16:47:13	Laís de Castro	Aceito
Outros	Mapeamento.pdf	07/06/2024 16:46:06	Laís de Castro	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Infraestrutura.pdf	07/06/2024 16:45:34	Laís de Castro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_orientador.pdf	07/06/2024 16:42:17	Laís de Castro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisador.pdf	07/06/2024 16:41:28	Laís de Castro	Aceito
Cronograma	Calendario.pdf	07/06/2024 16:39:48	Laís de Castro	Aceito
Orçamento	Declaracao_Custos.pdf	07/06/2024 16:39:13	Laís de Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_paisresponsaveis.pdf	07/06/2024 16:39:02	Laís de Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_estudante.pdf	07/06/2024 16:38:28	Laís de Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_docentes.pdf	07/06/2024 16:38:12	Laís de Castro	Aceito

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 6.921.258

Justificativa de Ausência	TCLE_docentes.pdf	07/06/2024 16:38:12	Laís de Castro	Aceito
---------------------------	-------------------	------------------------	----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 01 de Julho de 2024

Assinado por:
Sérgio Luiz Pinheiro
(Coordenador(a))

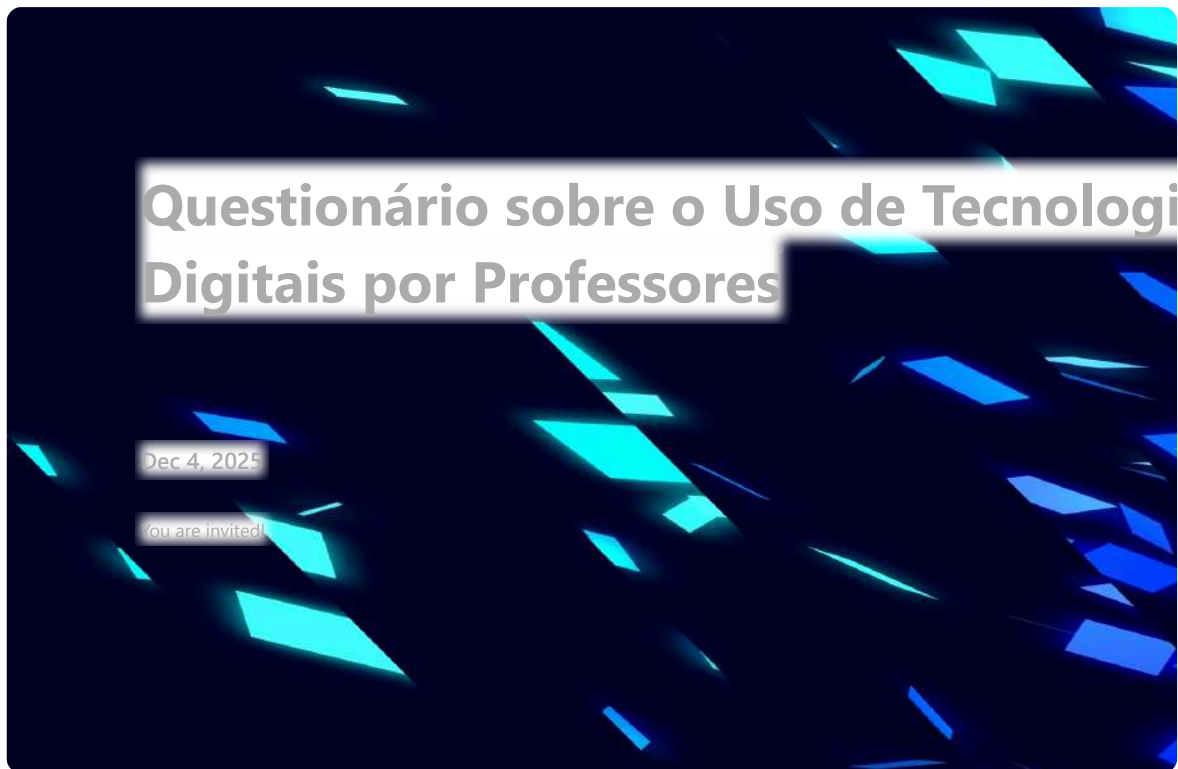
Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



* Required

1. Nome

Obs: Você pode responder a este questionário anonimamente.

2. **Grau de Formação ***

- Graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Especialização

3. Tempo de trabalho docente na educação *

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 20 a 25 anos
- mais de 26 anos

4. Trabalho com *

Please select at most 3 options.

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- EJA

Percepção de professores sobre atribuições do cargo e incorporação de TDICs

Instruções: Por favor, leia cada declaração cuidadosamente e marque a resposta que melhor reflete sua opinião ou experiência. Use a seguinte escala para suas respostas:

- 1 - **Discordo Totalmente**
- 2 - **Discordo Parcialmente**
- 3 - **Neutro**
- 4 - **Concordo Parcialmente**
- 5 - **Concordo Totalmente**

5. Durante minha formação, fui instruída(o) sobre como usar Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. A maior parte do meu conhecimento sobre TDICs foi adquirida após minha formação inicial, por conta própria. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Utilizei TDICs, principalmente, por necessidade e demanda do contexto escolar. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Uso tecnologias digitais, regularmente, para preparar materiais de aula. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Utilizo TDICs para pesquisar novas metodologias e conteúdos educativos. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. As tecnologias digitais fazem parte do meu lazer diário. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Sinto que tenho tempo suficiente para integrar TDICs nas minhas aulas dentro da minha carga horária atual. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. A carga horária dedicada à preparação de aulas com TDICs é adequada às minhas responsabilidades diárias. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Tenho dificuldades em equilibrar o tempo entre as minhas tarefas regulares e a incorporação de TDICs. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. A integração de TDICs em minhas aulas aumenta a minha carga de trabalho. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. As tarefas administrativas limitam o tempo que posso dedicar ao uso de TDICs na educação. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Percepção de professores sobre TDICs e estudantes

Instruções: Por favor, leia cada declaração cuidadosamente e marque a resposta que melhor reflete sua opinião ou experiência. Use a seguinte escala para suas respostas:

- 1 - **Discordo Totalmente**
- 2 - **Discordo Parcialmente**
- 3 - **Neutro**
- 4 - **Concordo Parcialmente**
- 5 - **Concordo Totalmente**

16. **De que forma você, como educador, entende o direito de estudantes ao letramento digital? ***

17. **Qual o papel da escola frente ao letramento digital de seus estudantes? ***

18. **Acredito que o uso de TDICs melhora o engajamento de estudantes em sala de aula. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. **Como se dá o uso do celular na escola pelos estudantes? ***

20. **O uso de TDICs contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades digitais dos estudantes. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. **As TDICs facilitam a aprendizagem dos estudantes de forma mais eficaz do que os métodos tradicionais. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. **Como você percebe a autonomia de estudantes no uso de recursos tecnológicos? ***

23. **Percebo que as TDICs dificultam o processo de ensino-aprendizagem de estudantes. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. **Percebo que estudantes se distraem mais com o celular do que com o computador/chromebook em sala de aula. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. **Os estudantes demonstram maior autonomia e responsabilidade ao usar TDICs ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. **A utilização de TDICs é essencial para preparar estudantes para a inserção para o mundo do trabalho. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Meus estudantes são letrados digitalmente para o uso do Chromebook. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Meus estudantes são letrados digitalmente para o uso de smartphones. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Meus estudantes são letrados digitalmente para o uso de smartphones. *

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Há algum aspecto relacionado ao uso de TDICs que você gostaria de comentar ou destacar?

Inteligência Artificial

Instruções: Por favor, leia cada declaração cuidadosamente e marque a resposta que melhor reflete sua opinião ou experiência. Use a seguinte escala para suas respostas:

- 1 - **Discordo Totalmente**
- 2 - **Discordo Parcialmente**
- 3 - **Neutro**
- 4 - **Concordo Parcialmente**
- 5 - **Concordo Totalmente**

31. **Você conhece recursos de Inteligência Artificial? ***

- Sim
- Não

32. **Estou interessado em participar de formações sobre o uso de inteligência artificial na educação. ***

- Sim
- Não

33. **Tenho preocupações sobre a privacidade e segurança dos dados de estudantes ao usar ferramentas de IA na escola. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Inteligência Artificial na educação

34. **Acredito que a inteligência artificial pode potencializar a aprendizagem para atender às necessidades individuais de estudantes. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. **A IA pode ajudar a aliviar parte da carga de trabalho dos professores, automatizando tarefas administrativas ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. **Acredito que o uso de IA em sala de aula pode melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. **Estou confiante em minha habilidade de usar ferramentas de IA em minhas práticas pedagógicas. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. **Sinto que a introdução de IA nas escolas pode desumanizar a educação, diminuindo o contato pessoal entre professores e estudantes. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. **Considero a IA uma tendência inevitável na educação que deve ser integrada de forma cuidadosa e ética. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. **Acredito que o uso de IA na escola pode promover desigualdades, especialmente entre estudantes com diferentes níveis de acesso à tecnologia. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. **Professores necessitam de formação específica para a incorporação de IA na educação. ***

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considerando a afirmação acima, eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. **Há algum aspecto relacionado ao uso de inteligência artificial na escola que você gostaria de comentar ou destacar?**

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.



De que forma você, como educador, entende o direito de estudantes ao letramento digital?	Qual o papel da escola frente ao letramento digital de seus estudantes?	Como se dá o uso do celular na escola pelos estudantes?	Como você percebe a autonomia de estudantes no uso de recursos tecnológicos?	Há algum aspecto relacionado ao uso de TDIcs que você gostaria de comentar ou destacar?	Há algum aspecto relacionado ao uso de inteligência artificial na escola que você gostaria de comentar ou destacar?
4	4	Na maioria das vezes não é positivo.	Alguns demonstram boa afinidade.	Para a aprendizagem e memorização, não é a mesma coisa digitar do escrever à mão as informações. Há tendência de alunos quererem usar a inteligência artificial para as pesquisas e trabalhos.	
Na contemporaneidade é tão importante quanto a alfabetização matemática e a alfabetização em língua portuguesa.	Trabalhar a conscientização do consumo da tecnologia para uma vida saudável/ sustentável mostrando os potenciais dessas ferramentas e também os possíveis danos de um mau uso.	Para jogos e redes sociais.	Percebo que os alunos sabem utilizar para redes sociais, jogos, porém não sabem utilizar para outras finalidades, como pesquisar, localizar informações que não sejam em vídeo.	Nem todos os estudantes possuem o mesmo nível ou facilidade de aprendizagem tb nos TDIcs, apesar de fazer parte do cotidiano deles. Ferramentas institucionais poderiam ser usadas para bloquear acesso a sites/apps que não são úteis no ambiente de sala de aula.	Há que haver uma política clara quanto à coleta de dados.
Pelo letramento digital os estudantes conseguem se inserir, se identificar e participar do mundo	Mediadora, os alunos já sabem usar tecnologia, mas precisam ser instruídos para usá-la em seu benefício.	Não há	Pode ser que saibam mexer bem, mas nem todos talvez possuam facilidades	No momento não.	Devemos tomar cuidado com as ferramentas de IA pois elas são ferramentas de linguagem, muitas vezes não trazendo a informação correta. Necessitando de uma interpretação ou conhecimento prévio do assunto.
O letramento digital é importante na sociedade que vivemos pois se integra com tudo, desde o lazer até uso governamental.	No ambiente escolar os alunos tem a oportunidade de conhecer ambientes virtuais diferentes dos praticados no dia a dia.	Não utilizam	Percebo que muitos utilizam o celular para redes sociais apenas. Também conseguem utilizar o Google para pesquisa (cópia de textos online) e enviar atividades, mas muitas vezes distraem.	Orientação adequada para professores e alunos é importante	
Muito importante	Os alunos, em maioria, já possuem grande facilidade com a tecnologia digital. Falta formação para os professores para auxiliar os alunos.	Uso pouco o celular com eles, utilizo muito mais o Chrome book.	Os alunos têm mais autonomia no uso de redes sociais, porém ainda encontram dificuldades em outras funções básicas dos aparelhos tecnológicos.	Acredito que a utilização de leituras como Zumbi.net e a menina da cabeça quadrada podem contribuir sobremaneira para a conscientização do consumo dos produtos e serviços que as novas tecnologias podem oferecer.	
É fundamental para que eles compreendam melhor o mundo.	Fornecer as ferramentas adequadas para que de fato esse letramento ocorra.	Nas minhas aulas eu não uso o celular, prefiro usar o chromebook	Eles estão instrumentalizados a utilizar, porém, o uso consciente e intencional dessas ferramentas ainda está em desenvolvimento.		
Com o avanço das tecnologias, é fundamental que na escola se ofereça conhecimento sobre, pois não é algo apenas para o futuro, no mundo do trabalho, está acontecendo aqui e agora, como no caso da inteligência artificial, deep fakes...	Fornecer recursos, formações para professores...	No período da tarde eles não usam na escola	Mesmo os alunos que possuem mais habilidades encontram dificuldades em tarefas simples como produção de apresentações ou textos. Sabem buscar informações mas não sabem checar veracidade.		
Entendo que é parte da realidade social e cultural dos alunos o acesso às tecnologias, por isso é essencial que eles tenham acesso à toda e qualquer informação a respeito disso.	A escola deveria propiciar a aprendizagem sobre o uso responsável das tecnologias.	Os alunos não têm permissão para usar. Usam escondidos para acessarem redes sociais.	A autonomia só é praticada quando usada para o conteúdo que o estudante deseja utilizar, na medida que necessita realizar uma atividade escolar, precisa de direcionamento		
Acredito que atualmente é fundamental que todos os estudantes tenham letramento digital, pois aparentemente vivemos em um mundo cada vez mais dominado pelas tecnologias.	Mediar o uso das tecnologias, direcionando sempre para a aprendizagem.	No ensino fundamental I as crianças não utilizam celular.	Sinto as crianças perdidas diante do livre acesso a todo tipo de conteúdo e sinto que existe uma hiperestimulação. O uso das tecnologias pelas crianças é fundamental, porém deve ser sempre mediado e supervisionado por adultos, o que não costuma acontecer em casa, e infelizmente o que vemos é um acesso desenfreado a conteúdos inapropriados para as crianças.		
Como algo que dá ao estudante competências para lidar com uma dimensão onipresente do mundo contemporâneo, inclusive sendo ferramenta na demanda e efetivação de direitos, bem como no mundo do trabalho	Apresentar as diversas ferramentas, bem como seu contexto de uso de maneira crítica e contextualizada historicamente, levando em conta as intencionalidades por trás de sua implementação, além das externalidades advindas de sua aplicação.	Os celulares estão quase sempre na mão de estudantes, seja em sala ou fora dela. Redes sociais são os acessos que mais costumam ver.	Tendem a ter pouca responsabilidade com assuntos de caráter educativo. Na maioria das vezes utilizam para jogar e acessar redes sociais.	Eles devem fazer parte da educação, porém devem ser introduzidas com cuidado e sempre com mediação dos professores. Nós professores precisamos de mais espaço para formações, pois as escolas receberam diversos recursos tecnológicos desde a pandemia, porém muitos recursos ficam encostados pois os professores não tiveram formação para usá-los ou não têm auxiliares e funcionários para ajudá-los a utilizá-los no dia-dia. Eu, como professora de primeiro ano, tenho dificuldade em usar o chromebook com a turma pois precisaria de ajuda de outro adulto para ligar e colocar senhas, além de supervisionar, e estou sempre sozinha com a turma.	Não.
A escola é um lugar onde as conexões entre vida e conhecimento (formal, informal) devem acontecer. Portanto, o direito ao letramento digital encontra na escola um território de construção de conhecimento (cognitivo), mas que também deve ser ético (valor/criticidade)	A escola, como nas outras áreas da vida, deve oportunizar espaço, recursos, métodos, repertórios etc etc em relação ao letramento digital, para que os estudantes estejam cada vez mais capazes de lidar com as ferramentas digitais.	Na prefeitura de Campinas torna de pouca utilidade visto que já possuem chromebooks	Eles tem pouca autonomia.		
Uma necessidade ou uma demanda do século XXI	Poder dar suporte ou iniciar a familiaridade com essas ferramentas	Uso em caráter pedagógico.	Sem autonomia	Não.	
1	Importante.	De forma abusiva, com uso para lazer e sem respeito ao horário das aulas.	Eles usam, mas não parecem conhecer profundamente as tecnologias disponíveis. Não sabem usar alguns programas como Word, por exemplo. O uso se dá apenas para as redes sociais.		Não
Os estudantes têm total direito sobre letramento digital visto que a tecnologia está inserida em todos os espaços na nossa sociedade.	A escola precisa inserir os alunos no mundo do letramento digital preparando-os para este mundo tão tecnológico.	No fundamental 1 não é utilizado nas aulas. Na EJA para realização de pesquisas e para uso recreativo nos intervalos.	Baixa no que tange à compreensão das mesmas. Relativamente alta quando se trata de execução de tarefas que envolvam as TDIcs.	Não	
Na medida em que vivemos em mundo cada vez mais digital, acredito ser fundamental que os estudantes adquiram repertório para utilizar as novas tecnologias.	A escola tem o papel de apresentar as tecnologias e auxiliar os alunos a terem autonomia para utilizá-las.	De maneira muito variada, mas no geral, é mais utilizado para jogos e redes sociais, bem como registros fotográficos.	Limitada, pois apenas o celular é considerado um recurso tecnológico.		Não

Mapeamento 2025 - Projeto ECOAR

Dec 4, 2025

EMEF Prof.º Vicente Rão

* Required

Dimensão Identitária

1. Nome completo *

Ou nome social.

2. Idade *

- 10 anos
- 11 anos
- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos

3. Ano * 6º Ano 7º Ano 8º Ano 9º Ano**4. Turma *** A B C**5. Como você não gosta de ser chamado? ***

Ex: apelidos, pronomes, qualquer coisa que te incomode ou seja estranho para você.

6. Como você se vê em relação à cor da sua pele? * Preto(a) Parda Branca(o) Não sei Other

7. Você pratica alguma religião? *

Pode selecionar mais de uma opção

- Evangélica
- Católica
- Candomblé
- Umbanda
- Espírita
- Não, nenhuma.
- Não sei

Dimensão Sócio-Demográfica

8. **Quantos cômodos tem a sua casa (sala, cozinha, banheiros, quarto)? ***

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais
- Não sei

9. **Onde você mora têm: ***

Pode selecionar mais de uma opção

- Rua com asfalto/paralelepipedo
- Rua de terra
- Água encanada
- Rede de esgoto
- Fossa
- Eletrecidade
- Internet
- Quintal
- Portão
- Outras casas no terreno
- Other

10. Como você vêm à escola? *

Pode selecionar mais de uma opção

- A pé sozinho
- A pé com amigos
- A pé com um familiar
- De carro
- De transporte público (EMDEC)
- Transporte Escolar (ônibus escolar da prefeitura)
- De van ou perua escolar
- Other

Dimensão Escolar

11. **Você estuda nessa escola há quantos anos? ***

- Menos de um ano
- Há 1 ano
- Há 2 anos
- Há 3 anos
- Há 4 anos ou mais

12. **Você gosta de estar na escola? ***

- Sim
- Não
- Às vezes

13. **O que você gostaria de aprender na escola? ***

14. **O que a escola faz que te ajuda a aprender? ***

15. **O que você mudaria na escola? ***

16. **Complete a frase "Eu tenho amigos..." ***

Pode selecionar mais de uma opção

- na minha turma
- na escola, mas de outras turmas/ano
- fora da escola
- que eu nunca conheci pessoalmente
- Não tenho amigos ainda
- Other

Dimensão acesso à internet

17. Você acessa a internet em casa por meio de *

Pode selecionar mais de uma opção

- Wi-fi
- Dados móveis de celular (3g/4g/5g)
- Emprestado do vizinho
- Modem/Chip de dados da prefeitura
- Não acesso

18. Eu acesso a internet por meio do *

Pode selecionar mais de uma opção

- Meu celular
- Apenas pelo celular de um familiar/amigo
- Meu computador/notebook/chromebook
- Apenas pelo computador/notebook de um familiar/amigo
- Meu tablet
- Apenas pelo tablet de um familiar/amigo
- Tablet/chromebook na escola
- Other

19. Sua família limita o seu tempo diário de acesso à internet e jogos online? *

- Sim
- Não

20. **Com qual frequência você utiliza a internet para estudar ou aprender o conteúdo da escola? ***

- Nunca
- Uma vez por dia
- Mais de uma vez por dia
- 1 vez por semana
- 2 a 5 vezes por semana

21. **Assinale a frequência que você utiliza a internet em casa para auxiliar nas tarefas da escola ***

- Nunca
- Uma vez por dia
- Mais de uma vez por dia
- 1 vez na semana
- 2 a 5 vezes por semana

22. **Assinale quais das opções abaixo você considera como Tecnologia Digitais de Comunicação e Informação? ***

Pode selecionar mais de uma opção

- Livros
- Apostilas
- Lousa e giz/canetão
- Revistas
- Aparelho de som
- CD
- TV
- DVD
- Projetor Inteligente
- Datashow
- Computador Desktop
- Chromebooks
- Celulares
- Kindle

Dimensão Internet e Aprendizagem

23. **Assinale as opções que você utiliza a internet em casa para realizar as tarefas da escola ***

Pode selecionar mais de uma opção

- Pesquisa as respostas
- Assisto vídeos explicando conteúdos relacionados às tarefas
- Converso por um computador, celular ou tablet com amigos sobre as tarefas
- Vejo conteúdo de perfis nas redes sociais sobre as tarefas
- Não utilizo internet quando faço tarefas
- Não faço tarefas da escola
- Other

24. **Assinale a opção que mais se aproxima de quanto tempo você fica em frente a uma tela por dia? ***

(celular/computador/tablet/TV,outros)

- Menos de 1h por dia
- de 1h a 3h por dia
- de 4h a 6h por dia
- de 6h a 8h por dia
- mais de 8h por dia

25. **Você avalia os conteúdos escolares disponíveis na internet como ***

Muito bons

Bons

Nem bons, nem ruins

Ruins

Muito ruins

26. **Assinale as maneiras que você considera que **aprende melhor os conteúdos escolares** ***

Pode selecionar mais de uma opção

- Lendo livros escolares
- Ouvindo a explicação do professor em sala de aula
- Pesquisando conteúdo na internet (exemplo: no Google)
- Assistindo vídeos no YouTube
- Em redes sociais, como TikTok, Facebook, WhatsApp, Telegram e Instagram
- Fazendo grupo de estudos com colegas
- Frequentando reforço escolar
- Fazendo aulas particulares
- Other

27. **Você já usou aplicativos ou jogos para aprender algo novo? ***

- Sim
- Não

28. **Se sim, quais?**

29. **Para você, quão importante é saber usar diferentes tecnologias para alcançar sucesso profissional? ***

- Muito importante Importante Razoavelmente importante Pouco importante Sem importância
-

30. **“Eu sei utilizar o computador e a internet nas demandas escolares e do dia a dia”. ***

- Concordo totalmente Concordo Indiferente (ou neutro) Discordo Discordo totalmente
- Considerando essa frase, você:

31. **“Eu me sinto capaz e confortável em utilizar internet e tecnologia em sala de aula para me auxiliar nas tarefas”.** *

	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Discordo	Discordo totalmente
Considerando essa frase, você:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. **Assinale as dificuldades que você encontra ao utilizar computadores, chromebooks e internet na escola ***

- Sinal de wifi instável
- Sem internet na escola
- Não consigo logar com meu email institucional e senha
- Não sei meu email institucional e/ou senha
- Meus professores não usam em sala de aula
- Não sei usar o Chromebook
- Other

33. **Você concorda com a Lei 15.100/2025? ***

Lei que proíbe o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos portáteis em escolas públicas e privadas.

- Sim
- Não
- Mais ou menos

34. **De que forma essa Lei te afetou? ***

35. **Você se distrai em sala de aula utilizando celular, internet e/ou jogos? ***

- Sim
- Não

36. **O que você pensa sobre isso? ***

Dimensão Internet e Relacionamentos

37. **Você interage e conversa com pessoas desconhecidas na internet?**

- Sim
- Não

38. **Se você respondeu sim à pergunta anterior, em quais ambientes virtuais você mais conversa com pessoas desconhecidas na internet? Escolha no máximo três respostas de acordo com os que você mais usa:**

- Instagram
- TikTok
- Kwaii
- X (antigo twitter)
- Facebook
- Jogos Online
- Discord
- WhatsApp
- Telegram
- YouTube
- Reddit
- Other

39. **Você joga jogos eletrônicos online com outras pessoas? ***

- Não
- Sim, com pessoas conhecidas e desconhecidas
- Sim, apenas com pessoas conhecidas
- Sim, apenas com desconhecidos

40. **Você já fez amizades com pessoas que você só conversou pela internet? ***

Sim

Não

41. **Você se preocupa com a sua privacidade e segurança de informações pessoais quando utiliza a internet e tecnologia? ***

Sim

Não

42. **Pessoas desconhecidas já te enviaram mensagens com conteúdo que você considerou inadequado? ***

Ex.: pedido para enviar fotos pessoais ou participar de desafios.

Sim

Não

43. **Se sim, o que?**

Dimensão Familiar

44. Com quem você mora? *

A onstituição brasileira reconhece diversas formas de família, baseadas na relação afetiva entre os membro, por isso, pode selecionar todas as opções que fizerem sentido para nós entendermos quem mora na mesma casa que você.

- Pai e mãe
- Pai, mãe, irmãos
- Padrasto e mãe
- Padrasto, mãe e irmãos
- Pai, madrasta
- Pai, madrasta e irmãos
- Avó/Avô/Tios
- Pai e Pai
- Mãe e Mãe
- Pai
- Mãe
- Mãe e irmãos
- Pai e irmãos
- Other

45. Quantas vezes você come por dia? *

- 1 vez
- 2 vezes
- 3 vezes
- 4 vezes ou mais

46. **Você ou sua família recebem alguma ajuda de algum programa social do governo? ***

- Não recebemos
- Não sei responder
- Bolsa família
- Benefício de Prestação Continuada (BPC)
- Cesta básica da Prefeitura/Igreja/CRAS
- Cartão Nutrir
- Other

47. **Como é a relação com a sua família? ***

- Muito boa Boa Razoável Ruim Péssima
-

48. **Com base na resposta da pergunta anterior, conte o motivo de você achar isso. ***

49. **Você toma algum remédio todo dia? ***

- Sim
- Não

50. **Se sim, qual e para qual finalidade?**

Dimensão Subjetiva

51. **O que você mais gosta em você? ***

52. **O que você menos gosta em você? ***

53. **Como você acha que o ECOAR pode ajudar sua turma? ***

Dimensão Violência

(e a última, ufa!)

54. **O que é violência pra você? ***

55. **Você já presenciou ou viveu uma situação de violência? ***

56. **O que aconteceu? ***

57. **Como se sentiu? Por quê? ***

58. **Você já praticou violência contra alguém? ***

Sim

Não

59. **Você já praticou violência contra você mesmo/a? ***

Sim

Não

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

 Microsoft Forms

Você acessa a internet em casa por meio de	Eu acesso a internet por meio de	Sua família limita	Com qual frequência você utiliza a internet	Assinale a frequência que você utiliza
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	1 vez por semana	Uma vez por dia
Wi-fi;Emprestado do vizinho;Dados	Meu celular;Tablet/chromebook na escola	Não	2 a 5 vezes por semana	Uma vez por dia
Wi-fi;	Meu celular;	Sim	Nunca	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Apenas pelo celular de um familiar/amigo	Não	Nunca	Mais de uma vez por dia
Wi-fi;	Meu computador/notebook/chromebook	Sim	2 a 5 vezes por semana	1 vez na semana
Wi-fi;	Meu celular;	Sim	Mais de uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi;	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Mais de uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Nunca	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Mais de uma vez por dia	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;	Meu computador/notebook/chromebook	Sim	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi;	Meu celular;	Não	Uma vez por dia	Nunca
Wi-fi;	Meu celular;	Não	1 vez por semana	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	1 vez por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Modem/Chip de dados da operadora	Apenas pelo celular de um familiar/amigo	Não	Mais de uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi;	Tablet/chromebook na escola;	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;	Meu celular;	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;	Meu celular;	Não	Nunca	Uma vez por dia
Wi-fi;	Meu celular;Meu computador/notebook	Sim	Nunca	Nunca
Wi-fi;	meu nintendo switch;	Sim	Mais de uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi;	Meu celular;	Sim	Uma vez por dia	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu computador/notebook/chromebook	Sim	Mais de uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Modem/Chip de dados da operadora	Meu celular;	Não	1 vez por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu tablet;Meu computador	Sim	1 vez por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu tablet;Meu computador	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;	Não	Nunca	Nunca

Wi-fi	Meu computador/notebook/chromebook	Sim	Uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	1 vez por semana	Nunca
Wi-fi	Meu celular;Tablet/chromebook na escola	Não	Uma vez por dia	Nunca
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi	Meu celular	Não	1 vez por semana	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Apenas pelo celular de um amigo	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Uma vez por dia	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular	Não	Uma vez por dia	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	2 a 5 vezes por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular	Sim	Mais de uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Nunca	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular	Não	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Uma vez por dia	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebook	Sim	Nunca	Nunca
Wi-fi	Meu celular	Não	Mais de uma vez por dia	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebook	Não	Mais de uma vez por dia	Nunca
Wi-fi	Meu celular;e da tv	Sim	Nunca	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular	Não	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular;Meu tablet	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Tablet/chromebook na escola	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular	Sim	Nunca	Nunca
Wi-fi	Meu celular	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Apenas pelo computador/	Não	Nunca	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Apenas pelo celular de um amigo	Sim	1 vez por semana	Mais de uma vez por dia

Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Nunca	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular	Sim	Nunca	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu tablet;Meu computa	Não	2 a 5 vezes por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular	Sim	Nunca	Nunca
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular	Sim	Uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi;Modem/Chip de dados da p	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Mais de uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Uma vez por dia	Nunca
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Computador,mas só as vez	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana

Wi-fi	Meu celular	Sim	Nunca	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular	Não	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	Uma vez por dia
Dados móveis de celular (3g/4g/5	Meu celular;Tablet/chromebook na esc	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular	Sim	1 vez por semana	Nunca
Wi-fi;Emprestado do vizinho;Dad	Apenas pelo celular de um familiar/am	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	Uma vez por dia	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Apenas pelo celular de um familiar/am	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	Nunca	Mais de uma vez por dia

Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	1 vez por semana	Nunca
Wi-fi	Meu celular	Sim	1 vez por semana	Mais de uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi;Modem/Chip de dados da p	Meu celular;Apenas pelo celular de ur	Sim	Nunca	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	Mais de uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi	internet da vivo	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	Uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Uma vez por dia	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Tablet/chromebook na es	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu computador/notebook/chormebr	Não	Nunca	Mais de uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	2 a 5 vezes por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana

Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Mais de uma vez por dia	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular	Não	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular	Sim	Nunca	Mais de uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	Uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular	Não	Uma vez por dia	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;televisão.;Meu computad	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Tablet/chromebook na esc	Não	1 vez por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Mais de uma vez por dia	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	Mais de uma vez por dia	1 vez na semana
Emprestado do vizinho;Wi-fi	Meu computador/notebook/chormebo	Não	2 a 5 vezes por semana	1 vez na semana
Dados móveis de celular (3g/4g/5	Meu celular	Não	1 vez por semana	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular	Não	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular	Sim	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular	Não	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Mais de uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	Uma vez por dia	Uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	Uma vez por dia	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Uma vez por dia	Nunca
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	2 a 5 vezes por semana	2 a 5 vezes por semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	Mais de uma vez por dia	Mais de uma vez por dia
Wi-fi;Dados móveis de celular (3g	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	2 a 5 vezes por semana	Uma vez por dia

Wi-fi	Meu celular	Sim	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	1 vez na semana
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Não	1 vez por semana	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu celular;Apenas pelo celular de urr	Sim	2 a 5 vezes por semana	Nunca
Wi-fi	Meu celular	Não	Nunca	Nunca
Wi-fi	Meu celular;Meu computador/notebo	Sim	2 a 5 vezes por semana	Uma vez por dia
Wi-fi	Meu computador/notebook/chormebr	Não	1 vez por semana	1 vez na semana

Assinale quais das opções abaixo Assinale as opções que Assinale a opção que mais s Você avalia os conteúdos Assinale as maneiras q Você já usou aplicativos

TV;Aparelho de som;Projetor Ir	Assisto vídeos explicandi de 6h a 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d	Sim
TV;Chromebooks;Celulares;	Assisto vídeos explicandi de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d	Não
Livros;Apostilas;TV;Projetor Int	Assisto vídeos explicandi de 6h a 8h por dia	Muito bons	Em redes sociais, como	Sim
TV;CD;DVD;Livros;Aparelho de	Assisto vídeos explicandi de 6h a 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação d	Sim
TV;Projetor Inteligente;Chrome	Vejo conteúdo de perfis Menos de 1h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d	Sim
Kindle;Celulares;Chromebooks	Assisto vídeos explicandi de 1h a 3h por dia	Muito bons	Lendo livros escolares;C	Sim
TV;Chromebooks;Celulares;	Pesquiso as respostas;As de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d	Sim
Aparelho de som;TV;Projetor Ir	Pesquiso as respostas;As mais de 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo	Sim
Lousa e giz/canetão;Chromebo	Pesquiso as respostas;As de 6h a 8h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Celulares;Chromebooks;TV;Pro	Assisto vídeos explicandi de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo	Não
Livros;TV;	Assisto vídeos explicandi de 6h a 8h por dia	Muito ruins	Lendo livros escolares;C	Não
Aparelho de som;CD;TV;DVD;P	Assisto vídeos explicandi de 6h a 8h por dia	Bons	Lendo livros escolares;F	Sim
TV;Livros;Chromebooks;Celular	Assisto vídeos explicandi mais de 8h por dia	Bons	Pesquisando conteúdo	Sim
Celulares;Chromebooks;	Não utilizo internet quar de 6h a 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d	Sim
Chromebooks;	Não faço tarefas da esco de 1h a 3h por dia	Nem bons, nem ruins	Assistindo vídeos no Yo	Sim
Livros;Lousa e giz/canetão;Revi	Pesquiso as respostas;As de 1h a 3h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Livros;Celulares;TV;	Assisto vídeos explicandi de 4h a 6h por dia	Bons	Assistindo vídeos no Yo	Sim
Chromebooks;Celulares;	Assisto vídeos explicandi de 6h a 8h por dia	Bons	Em redes sociais, como	Sim
Livros;Lousa e giz/canetão;Revi	Pesquiso as respostas;de de 1h a 3h por dia	Nem bons, nem ruins	Lendo livros escolares;C	Sim
Livros;Lousa e giz/canetão;Revi	Pesquiso as respostas;As de 1h a 3h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação d	Sim
Revistas;Aparelho de som;TV;C	Assisto vídeos explicandi de 4h a 6h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Livros;Apostilas;Revistas;Apare	Pesquiso as respostas;As Menos de 1h por dia	Nem bons, nem ruins	Lendo livros escolares;A	Sim
Celulares;Chromebooks;	Não utilizo internet quar de 6h a 8h por dia	Bons	Assistindo vídeos no Yo	Sim
Aparelho de som;CD;DVD;TV;C	Vejo conteúdo de perfis de 6h a 8h por dia	Bons	Assistindo vídeos no Yo	Sim
Livros;Lousa e giz/canetão;Corr	Pesquiso as respostas;As mais de 8h por dia	Muito bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Aparelho de som;CD;TV;DVD;P	Assisto vídeos explicandi de 4h a 6h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Livros;Apostilas;Lousa e giz/car	Não utilizo internet quar de 4h a 6h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
TV;CD;DVD;Projetor Inteligente	Pesquiso as respostas; mais de 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação d	Sim
TV;Celulares;Aparelho de som;	Assisto vídeos explicandi mais de 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d	Sim

Aparelho de som;TV;CD;DVD;P	Pesquiro as respostas;As de 1h a 3h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Projeto Inteligente;Computador	Pesquiro as respostas;As de 4h a 6h por dia	Muito ruins	Ouvindo a explicação de	Sim
Revistas;Lousa e giz/canetão;TV	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Bons	Assistindo vídeos no You	Sim
Celulares;Chromebooks;Computador	Não utilizo internet quase	Menos de 1h por dia	Lendo livros escolares;C	Sim
Aparelho de som;CD;TV;DVD;P	Pesquiro as respostas de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Lendo livros escolares;C	Não
Celulares;TV;Livros;Revistas	Pesquiro as respostas de 1h a 3h por dia	Nem bons, nem ruins	Fazendo grupo de estudos	Não
Livros;TV;Celulares;Chromebooks	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Não
Celulares	Assisto vídeos explicando de 6h a 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
Livros;Lousa e giz/canetão;Projeto	Converso por um computador de 6h a 8h por dia	Bons	Fazendo grupo de estudos	Sim
TV;Celulares	Pesquiro as respostas de 6h a 8h por dia	Bons	Lendo livros escolares	Sim
CD;TV;Aparelho de som;DVD;P	Converso por um computador de 1h a 3h por dia	Ruins	Ouvindo a explicação de	Sim
Aparelho de som;Celulares;Chromebooks	Converso por um computador de 1h a 3h por dia	Muito bons	Ouvindo a explicação de	Não
Chromebooks;Celulares;Computador	Assisto vídeos explicando de 6h a 8h por dia	Bons	Pesquisando conteúdo	Sim
Livros;Revistas;TV;Chromebooks	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
Livros;Aparelho de som;Celular	Assisto vídeos explicando de 1h a 3h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Projeto Inteligente	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Ruins	Lendo livros escolares	Não
Aparelho de som;CD;TV;DVD;P	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
Aparelho de som;TV;Projeto Inteligente	Pesquiro as respostas;Ve de 4h a 6h por dia	Muito bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Celulares;Computador Desktop	Pesquiro as respostas;As de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação de	Sim
Chromebooks;TV;Projeto Inteligente	Converso por um computador mais de 8h por dia	Muito bons	Lendo livros escolares;C	Não
Livros;Apostilas;Lousa e giz/car	Pesquiro as respostas;As de 4h a 6h por dia	Bons	Lendo livros escolares;F	Sim
Livros;Apostilas;Aparelho de som	Converso por um computador de 6h a 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
TV;Projeto Inteligente;Datashow	Pesquiro as respostas;Cc de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
Livros;Celulares;Chromebooks	Pesquiro as respostas;Nã de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo	Sim
Celulares	Pesquiro as respostas;Cc de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
TV;Projeto Inteligente;Computador	Pesquiro as respostas de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
Apostilas;TV;Computador Desktop	Não utilizo internet quase	Menos de 1h por dia	Ouvindo a explicação de	Sim
TV;Projeto Inteligente;Celular	Assisto vídeos explicando de 6h a 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Não
Computador Desktop;Chromebooks	Converso por um computador mais de 8h por dia	Bons	Fazendo grupo de estudos	Sim
TV;Aparelho de som;Computador	Pesquiro as respostas;As de 1h a 3h por dia	Muito ruins	EU JA DISSEEEEEEEEEEE	Sim

Celulares	Assisto vídeos explicandi	de 4h a 6h por dia	Bons	Pesquisando conteúdo	Sim
Livros;Apostilas;Revistas;TV;Ap	Pesquiso as respostas	de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo	Sim
Aparelho de som;Celulares;Chr	Pesquiso as respostas	de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d	Não
Revistas;TV;Celulares;Chromeb	Pesquiso as respostas;fa	mais de 8h por dia	Muito bons	Ouvindo a explicação d	Não
Chromebooks;Celulares;Projet	Converso por um compu	Menos de 1h por dia	Nem bons, nem ruins	Fazendo grupo de estud	Sim
Celulares;Kindle;Chromebooks	Assisto vídeos explicandi	de 1h a 3h por dia	Muito bons	Pesquisando conteúdo	Sim
Aparelho de som;TV;Chromebc	Não utilizo internet quar	de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação d	Sim
TV;Celulares	Pesquiso as respostas;As	de 4h a 6h por dia	Bons	Pesquisando conteúdo	Sim
Livros;Revistas;Projetor Intelige	Pesquiso as respostas;As	Menos de 1h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Não
TV	Assisto vídeos explicandi	de 1h a 3h por dia	Muito bons	Assistindo vídeos no Yo	Sim
Aparelho de som;TV;Computac	Pesquiso as respostas	mais de 8h por dia	Nem bons, nem ruins	nem um	Sim
Celulares;Chromebooks;Kindle	Assisto vídeos explicandi	de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d	Sim
Aparelho de som;TV;Projetor Ir	Vejo conteúdo de perfis	de 1h a 3h por dia	Bons	Em redes sociais, como	Sim
Livros;Celulares	Não utilizo internet quar	de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d	Não
Celulares;Chromebooks;Livros;	Não utilizo internet quar	de 6h a 8h por dia	Muito bons	Lendo livros escolares;F	Sim
Livros;Aparelho de som;Projetc	Converso por um compu	de 6h a 8h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Revistas;Projetor Inteligente;T\	Pesquiso as respostas;As	de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Lendo livros escolares;C	Não
Livros;Revistas;Celulares;Kindle	Assisto vídeos explicandi	de 6h a 8h por dia	Muito bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Celulares	bom eu acho q eu ja pes	mais de 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação d	Sim
Celulares;TV;Livros	Pesquiso as respostas	de 4h a 6h por dia	Muito bons	Ouvindo a explicação d	Não

Celulares	Pesquiso as respostas;As	de 1h a 3h por dia	Muito bons	Fazendo aulas particula	Não
TV;DVD;Projetor Inteligente;Co	Pesquiso as respostas;As	de 1h a 3h por dia	Nem bons, nem ruins	Lendo livros escolares;C	Sim
Livros;Lousa e giz/canetão;Revi	Pesquiso as respostas	de 6h a 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação d	Sim
Celulares;Chromebooks;TV	Assisto vídeos explicandi	de 1h a 3h por dia	Bons	Fazendo grupo de estud	Sim
Livros;Lousa e giz/canetão;Revi	Converso por um compu	de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação d	Sim
TV;CD;DVD;Projetor Inteligente	Pesquiso as respostas;As	de 6h a 8h por dia	Muito bons	Lendo livros escolares;C	Sim
TV;Projetor Inteligente;Datashc	Pesquiso as respostas;As	mais de 8h por dia	Muito bons	Ouvindo a explicação d	Não
Projetor Inteligente;Chromebo	Assisto vídeos explicandi	de 1h a 3h por dia	Muito bons	Ouvindo a explicação d	Sim
Celulares;Chromebooks;TV	Pesquiso as respostas	de 6h a 8h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Não

Chromebooks;Datashow	Assisto vídeos explicandi de 6h a 8h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C Não
Chromebooks;Celulares	Vejo conteúdo de perfis de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d Sim
Datashow;Projeto Inteligente;	Não utilizo internet quar de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Fazendo grupo de estud Sim
Livros;Celulares;Chromebooks	Assisto vídeos explicandi Menos de 1h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C Sim
TV;Projeto Inteligente;Datasho	Pesquise as respostas Menos de 1h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo Sim
TV;Celulares;Chromebooks;Cor	Assisto vídeos explicandi de 1h a 3h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo Sim
Projeto Inteligente;Chromebo	Assisto vídeos explicandi de 1h a 3h por dia	Bons	Pesquisando conteúdo Sim
TV;Datashow;Computador Des	Pesquise as respostas;Nã mais de 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo Não
Livros;Lousa e giz/canetão;Revi	Assisto vídeos explicandi de 6h a 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d Sim
Lousa e giz/canetão;TV;Celular	Converso por um compu mais de 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d Sim
Celulares	Assisto vídeos explicandi de 4h a 6h por dia	Bons	Fazendo grupo de estud Não
Livros;Lousa e giz/canetão;Revi	Pesquise as respostas;As de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d Sim
Celulares;Chromebooks;Compu	Assisto vídeos explicandi de 1h a 3h por dia	Nem bons, nem ruins	Lendo livros escolares;C Sim
Livros;Aparelho de som;TV;Pro	Pesquise as respostas;As de 1h a 3h por dia	Muito bons	Ouvindo a explicação d Sim
Celulares;Kindle;Chromebooks	Assisto vídeos explicandi de 4h a 6h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C Sim
Aparelho de som;CD;TV;DVD;P	Assisto vídeos explicandi de 1h a 3h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d Sim
TV;Celulares;Chromebooks	Pesquise as respostas;As Menos de 1h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo Não
Livros;Revistas;Aparelho de sor	Assisto vídeos explicandi de 6h a 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação d Não
Celulares;TV;Projeto Inteligent	Assisto vídeos explicandi de 6h a 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação d Não
Livros;Lousa e giz/canetão;TV;F	Assisto vídeos explicandi de 1h a 3h por dia	Muito bons	Ouvindo a explicação d Não
Aparelho de som;Projeto Intel	Assisto vídeos explicandi de 1h a 3h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C Não
Projeto Inteligente;Computad	Assisto vídeos explicandi de 4h a 6h por dia	Bons	Assistindo vídeos no Yo Não
Chromebooks;Celulares;Kindle	Pesquise as respostas;As de 6h a 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Assistindo vídeos no Yo Não
Aparelho de som;TV;CD;DVD;C	Pesquise as respostas;As de 1h a 3h por dia	Muito bons	Ouvindo a explicação d Não
Celulares;Chromebooks;Compu	Assisto vídeos explicandi Menos de 1h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo Sim

TV;Aparelho de som;Chromebook	Pesquiro as respostas;As de 1h a 3h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação de	Sim
Lousa e giz/canetão;TV;DVD;CC	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Celulares;Kindle;Chromebooks	Pesquiro as respostas;As de 4h a 6h por dia	Bons	Pesquisando conteúdo	Sim
Livros;Lousa e giz/canetão	Converso por um compu de 4h a 6h por dia	Bons	Em redes sociais, como	Sim
TV	Pesquiro as respostas Menos de 1h por dia	Bons	Assistindo vídeos no You	Não
Livros;Apostilas;Lousa e giz/car	Assisto vídeos explicando de 1h a 3h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Aparelho de som;Chromebook	Pesquiro as respostas de 6h a 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
Celulares;Kindle;Chromebooks	Pesquiro as respostas;As de 1h a 3h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
TV	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Muito bons	Em redes sociais, como	Não
Livros;Revistas;Aparelho de som	Pesquiro as respostas;As de 6h a 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Em redes sociais, como	Sim
TV;Computador Desktop;Chron	Pesquiro as respostas de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Lendo livros escolares;C	Sim
Celulares;Livros;Lousa e giz/car	Pesquiro as respostas;As de 4h a 6h por dia	Nem bons, nem ruins	Lendo livros escolares;F	Sim
TV;Computador Desktop;Chron	Pesquiro as respostas Menos de 1h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação de	Sim
Livros;Celulares;Computador D	Pesquiro as respostas;As de 4h a 6h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Livros;TV;Chromebooks;Celular	Assisto vídeos explicando Menos de 1h por dia	Muito bons	Ouvindo a explicação de	Sim
Aparelho de som;CD;TV;DVD;P	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Ruins	Lendo livros escolares;C	Sim
Aparelho de som;CD;TV;DVD;P	Pesquiro as respostas;As de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
TV;DVD;Projetor Inteligente;Da	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
Chromebooks;Celulares	Assisto vídeos explicando mais de 8h por dia	Bons	Pesquisando conteúdo	Sim
TV;Aparelho de som;CD;DVD;P	Assisto vídeos explicando mais de 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo	Sim
Celulares;Chromebooks;Kindle	Assisto vídeos explicando de 6h a 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
Aparelho de som;TV;Computac	Assisto vídeos explicando mais de 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação de	Sim
TV;Revistas;Livros;Projetor Inte	Vejo conteúdo de perfis de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Não
TV;Celulares;Chromebooks;Cor	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Não
Livros;Computador Desktop;Ce	Não utilizo internet quar de 6h a 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação de	Sim
Livros;Aparelho de som;TV;Chr	Pesquiro as respostas;As Menos de 1h por dia	Bons	Assistindo vídeos no You	Sim
Celulares;Computador Desktop	Assisto vídeos explicando Menos de 1h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Aparelho de som;Projetor Intel	Pesquiro as respostas;As de 1h a 3h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Não
Kindle;Celulares;Chromebooks	Vejo conteúdo de perfis de 1h a 3h por dia	Nem bons, nem ruins	Ouvindo a explicação de	Sim
Livros;Revistas;TV;Kindle;Celul	quando a professora pas de 4h a 6h por dia	Bons	Assistindo vídeos no You	Não
Celulares;Chromebooks;Compt	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Bons	Lendo livros escolares;C	Sim
Lousa e giz/canetão;Livros;TV;F	Converso por um compu de 4h a 6h por dia	Bons	Pesquisando conteúdo	Sim
TV;Projetor Inteligente;Comput	Assisto vídeos explicando de 1h a 3h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim

Aparelho de som;TV;Projetor	Ir Assistir vídeos explicando de 1h a 3h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Sim
Computador Desktop;Chromek	Assisto vídeos explicando de 6h a 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Assistindo vídeos no You	Não
TV;Computador Desktop;Chromek	Assisto vídeos explicando de 6h a 8h por dia	Nem bons, nem ruins	Pesquisando conteúdo	Não
Livros;TV;DVD;Computador Desktop	Assisto vídeos explicando mais de 8h por dia	Muito bons	Lendo livros escolares;	Sim
Celulares	Assisto vídeos explicando mais de 8h por dia	Bons	Ouvindo a explicação de	Não
Kindle;Celulares;Chromebooks	Assisto vídeos explicando de 4h a 6h por dia	Bons	Lendo livros escolares;	Sim
Aparelho de som;Chromebook	Assisto vídeos explicando Menos de 1h por dia	Muito bons	Fazendo aulas particulares	Sim

Para você, quão importante é "Eu sei utilizar o computador"? "Eu me sinto capaz e confortável com o computador"? Assinale as dificuldades que você encontra ao utilizar o computador. Você concorda com a Lei 10.173/2001?

Muito importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável;	Mais ou menos
Muito importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;	Não
Muito importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável;	Não
Muito importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;	Sim
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;	Sim
Importante	Concordo totalmente	Concordo	Sinal de wifi instável;Sem internet na escola;	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;	Não
Importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável;	Não
Importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Não consigo logar com meu e-mail	Mais ou menos
Razoavelmente importante	Discordo	Discordo	Sem internet na escola;	Não
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;	Não
Importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável;Sem internet na escola;	Mais ou menos
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Não sei meu e-mail	Não
Muito importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Não sei meu e-mail institucional	Sim
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;	Não
Importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Sem internet na escola;	Mais ou menos
Importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;	Não
Importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sem internet na escola;	Mais ou menos
Pouco importante	Concordo	Concordo	Sem internet na escola;Não consigo logar	Sim
Importante	Concordo	Concordo	Sem internet na escola;	Não
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável;Sem internet na escola;	Não
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sem internet na escola;Sinal de wifi instável;	Não
Muito importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável;Não consigo logar	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo	Sinal de wifi instável;Sem internet na escola;	Sim
Importante	Concordo totalmente	Concordo	Não sei meu e-mail institucional	Mais ou menos
Razoavelmente importante	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem internet na escola;	Sim
Razoavelmente importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;	Mais ou menos
Importante	Indiferente (ou neutro)	Discordo	Sinal de wifi instável;	Sim

Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Não con	Não
Muito importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável;Não con	Não
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável;Sem inte	Mais ou menos
Muito importante	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho dificuldade	Sim
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável;Não sei r	Não
Importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável;Meus pr	Sim
Muito importante	Concordo	Concordo	Não sei meu email institucion	Não
Importante	Discordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Concordo	Concordo	Sem internet na escola;Meus	Mais ou menos
Muito importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Não sei meu email institucion	Mais ou menos

Muito importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Não sei meu email institucion	Mais ou menos
Importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável;Meus pr	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sem internet na escola	Mais ou menos
Importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Meus pr	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Sim
Muito importante	Concordo	Concordo	Sem internet na escola;Não c	Não
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo	Sinal de wifi instável	Mais ou menos

Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sem internet na escola;Não c	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo	Sinal de wifi instável;Sem inte	Mais ou menos
Muito importante	Concordo	Concordo	Meus professores não usam e	Mais ou menos
Importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável;Sem inte	Mais ou menos
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Sim
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Não
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Não sei r	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Meus pr	Não
Razoavelmente importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	travamentos travanis	Não

Muito importante	Concordo	Concordo	Sem internet na escola	Não
Importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável;Não sei r	Não
Importante	Concordo	Concordo	Sem internet na escola;Não c	Sim
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sem internet na escola;Meus	Não
Razoavelmente importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	A internet da escola nao pega	Sim
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Importante	Concordo	Concordo	Não consigo logar com meu e	Mais ou menos
Importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Não
Muito importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Sem internet na escola	Mais ou menos
Razoavelmente importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Mais ou menos
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sem internet na escola;Sinal c	Não
Muito importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável;Sem inte	Não
Importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	apenas nenhuma das demais	Não
Importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Sim
Pouco importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Sim
Importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Mais ou menos

Muito importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável	Sim
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável;Meus pr	Mais ou menos
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Não
Muito importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Não
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável;Não sei r	Mais ou menos
Importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Não
Muito importante	Discordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Não consigo logar com meu e	Sim
Importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável	Não

Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Não
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sem internet na escola;Meus	Mais ou menos
Importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sem internet na escola	Mais ou menos
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável;às vezes	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Meus pr	Não
Importante	Concordo	Concordo	Sem internet na escola	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Importante	Concordo totalmente	Indiferente (ou neutro)	Sem internet na escola	Não
Muito importante	Concordo	Discordo	Sinal de wifi instável;Sem inte	Não
Muito importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Mais ou menos
Muito importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Não
Importante	Concordo	Discordo	Sinal de wifi instável;Não sei r	Mais ou menos
Importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Meus professores não usam e	Não
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo	Sinal de wifi instável	Sim
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	não tenho dificuldades	Sim
Muito importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Não consigo logar com meu e	Mais ou menos
Muito importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável	Sim
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Meus professores não usam e	Mais ou menos
Muito importante	Concordo	Concordo	Meus professores não usam e	Mais ou menos
Importante	Concordo totalmente	Concordo	Não sei meu email institucion	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Sim

Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Não
Muito importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Meus professores não usam e	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Meus professores não usam e	Não
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Meus professores não usam e	Não
Pouco importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Sem internet na escola	Sim
Muito importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável;Sem inte	Mais ou menos
Importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Importante	Discordo	Concordo	nenhum problema	Não
Muito importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Meus pr	Mais ou menos
Muito importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Meus pr	Mais ou menos
Muito importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável;Meus pr	Mais ou menos
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Não sei usar o Chromebook;Si	Não
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	nenhuma dificuldade	Mais ou menos
Importante	Concordo	Discordo	Sinal de wifi instável;Sem inte	Sim
Importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Sim
Importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Sim
Importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Não
Razoavelmente importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Razoavelmente importante	Concordo	Concordo	Meus professores não usam e	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Concordo totalmente	Concordo	Sinal de wifi instável	Não
Razoavelmente importante	Indiferente (ou neutro)	Discordo	Sinal de wifi instável;Não sei r	Não
Importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Não sei r	Não
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Não sei r	Não
Muito importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Concordo	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável;Sem inte	Sim
Importante	Indiferente (ou neutro)	Indiferente (ou neutro)	Nenhuma dessas	Sim
Pouco importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável;Sem inte	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sem internet na escola	Sim

Importante	Concordo	Concordo	Sinal de wifi instável	Não
Importante	Concordo	Concordo	Meus professores não usam e	Mais ou menos
Importante	Concordo	Indiferente (ou neutro)	Meus professores não usam e	Mais ou menos
Muito importante	Concordo totalmente	Indiferente (ou neutro)	Sem internet na escola;Sinal c	Sim
Importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Sinal de wifi instável	Não
Pouco importante	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Mais ou menos
Muito importante	Indiferente (ou neutro)	Concordo totalmente	Sinal de wifi instável	Mais ou menos

Você se distrai em sala de aula? Você interage e conversa com colegas? Você joga jogos eletrônicos ou jogos de computador? Você já fez amizades com colegas de sala? Você se preocupa com a opinião dos outros?				
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não
Não	Sim	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Não	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Sim	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Não	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Não	Não	Não
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Sim	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Não
Não	Sim	Não	Sim	Não
Não	Sim	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Sim	Sim	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Sim, apenas com desconhecidos	Não	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não
Não	Não	Não	Não	Sim

Sim	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Não	Sim	Sim
Não	Não	Não	Não	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Sim	Sim

Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Sim	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Não
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Não	Sim	Sim
Sim	Sim	Não	Sim	Não
Sim	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim

Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Não
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Sim	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não

Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Sim	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Não	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Não	Sim	Sim
Sim	Não	Sim, apenas com desconhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Sim	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim

Não	Sim	Não	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Não
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não

Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Sim	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Não	Não	Não
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Não	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, apenas com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Sim	Não	Não	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Não	Sim	Não

Não	Não	Não	Não	Sim
Sim	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Sim	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Não	Não	Não	Não	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Não	Sim	Não	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Não
Não	Não	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Não	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Sim	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Não
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Não	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Não	Sim	Não	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Não	Não	Não	Sim

Não	Sim	Sim, com pessoas conhecidas	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, apenas com pessoas conl	Sim	Sim
Não	Sim	Sim, apenas com pessoas conl	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Sim	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Não	Não	Sim, apenas com pessoas conl	Não	Sim
Sim	Não	Não	Não	Sim

Pessoas desconhecidas já te en

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Sim

Não

Não

Não

Sim

Não

Não

Sim

Não

Não

Não

Não

Sim

Não

Não

Não

Não

Sim

Não

Não

Não

Não

Sim
Não
Não
Não
Não
Não
Não
Não
Sim

Não
Não
Não
Não
Sim
Não
Não
Sim
Não
Não

Não
Não
Não
Não
Não
Não
Não
Não
Sim

Não

Não

Não

Sim

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Sim

Não

Não

Sim

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Sim

Não

Não

Sim

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Sim

Não

Não

Não

Não

Sim

Sim

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Sim

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não

Não