

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO CAMPO SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

André Felipe Costa Santos¹

Universidade Estadual de Goiás- UEG

Átila Barros da Silva²

Universidade Estácio de Sá-UNESA

Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro³

Universidade de Taubaté - UNITAU

Priscila Costa Santos⁴

Universidade Estácio de Sá-UNESA

RESUMO

O objetivo foi analisar os elementos representacionais atribuídos às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) por professores que atuam em contextos de educação rural, com base no marco teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS), em diálogo com estudos críticos sobre Educação Campo (EC). Inserido no contexto sociopolítico da educação rural no Brasil, o estudo considera as dimensões legais, pedagógicas e simbólicas que moldam o uso das TDICs em territórios rurais. Esta pesquisa qualitativa empregou entrevistas semiestruturadas com 20 professores do município de Teresópolis, RJ. Os dados foram processados utilizando o *software* IRaMuTeQ, por meio da Classificação Hierárquica Descendente. Os resultados revelaram representações antinômicas entre os contextos rural e urbano, a ambivalência das TDICs como ferramentas pedagógicas e as limitações das políticas públicas

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Adjunto e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Central – Sede Administrativa, BR-153, Quadra Área, Km 99, Anápolis, Goiás, Brasil. CEP: 75132-903. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6139-5603>. E-mail: afcsantos@ueg.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Professor e pesquisador da Universidade Estácio de Sá (UNESA), Petrópolis-RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Estácio de Sá, Rua Bingen, até 1096, lado par, Bingen, Petrópolis, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. CEP: 25660-004. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3739-0681>. E-mail: atilafmusp@gmail.com.

³ Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Professora pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté-SP, Brasil, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Estácio de Sá, Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Avenida Presidente Vargas, Centro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. CEP: 20071-001. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050>. E-mail: patricia.ortiz@unitau.br.

⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Estácio de Sá, Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Avenida Presidente Vargas, Centro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. CEP: 20071-001. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0929-698X>. E-mail: pricostasantos@gmail.com.

que, embora distribuam equipamentos, não garantem infraestrutura, conectividade ou formação adequada. Conclui-se que a integração das TDICs na EC exige práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e críticas, comprometidas com a valorização do conhecimento local e com o enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a realidade escolar rural.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Educação do campo; Representações sociais; Conectividade; Professores.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF RURAL EDUCATION TEACHERS ON THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

ABSTRACT

The objective was to analyze the representational elements attributed to Digital Information and Communication Technologies (DICTs) by teachers working in rural education contexts, based on the theoretical-methodological framework of Social Representations Theory (SRT), in dialogue with critical studies on Rural Education (RE). Situated within the sociopolitical context of rural education in Brazil, the study considers the legal, pedagogical, and symbolic dimensions that shape the use of DICTs in rural territories. This qualitative research employed semi-structured interviews with 20 teachers from the municipality of Teresópolis, RJ. The data were processed using IRaMuTeQ software, through Descending Hierarchical Classification. The results revealed antinomic representations between rural and urban contexts, the ambivalence of DICTs as pedagogical tools, and the limitations of public policies that, although distributing equipment, do not ensure adequate infrastructure, connectivity, or training. It is concluded that the integration of DICTs in RE requires intentional, contextualized, and critical pedagogical practices, committed to valuing local knowledge and addressing the structural inequalities that permeate rural school realities.

Keywords: Keywords: Digital Information and Communication Technologies; Rural Education; Social Representations; Connectivity; Teachers.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN RURAL SOBRE EL USO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

RESUMEN

El objetivo fue analizar los elementos representacionales atribuidos a las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDICs) por docentes que actúan en contextos de educación rural, con base en el marco teórico-metodológico de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), en diálogo con estudios críticos sobre Educación del Campo (EC). Insertado en el contexto sociopolítico de la educación rural en Brasil, el estudio considera las dimensiones legales, pedagógicas y simbólicas que moldean el uso de las TDICs en territorios rurales. Esta investigación cualitativa empleó entrevistas semiestructuradas con 20 docentes del municipio de Teresópolis, RJ. Los datos fueron procesados utilizando el software IRaMuTeQ, mediante la Clasificación Jerárquica Descendente. Los resultados revelaron representaciones antinómicas entre los contextos rural y urbano, la ambivalencia de las TDICs como herramientas pedagógicas y las limitaciones de las políticas públicas que, aunque distribuyen equipos, no garantizan infraestructura, conectividad ni formación adecuada. Se concluye que la integración de las TDICs en la EC exige prácticas pedagógicas intencionales, contextualizadas y críticas, comprometidas con la valorización del conocimiento local y con el enfrentamiento de las desigualdades estructurales que atraviesan la realidad escolar rural.

Palabras clave: Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación; Educación del Campo; Representaciones sociales; Conectividad; Docentes.

INTRODUÇÃO⁵

O presente estudo objetivou analisar as representações sociais de professores da Educação do Campo (EC) a respeito do uso das tecnologias digitais na educação. Para tanto, lançando mão do aporte teórico-metodológico psicossocial da Teoria das Representações Sociais (1961) (TRS) – desenvolvida por Serge Moscovici – em articulação com os estudos críticos da EC (Caldart, 2009; Molina; Martins, 2019; Hage; Silva, 2024; Arroyo, 2017) a investigação foi orientada preponderantemente segundo três prerrogativas complementares para sua realização:

No tocante a prerrogativa social para efetivação do estudo, como lembram estudiosos (Hage, 2024; Molina *et al.*, 2022; Costa, Rodrigues, Costa, 2019) a Educação do Campo no Brasil é atravessada por desigualdades históricas relacionadas à exclusão territorial, à precariedade estrutural das escolas e à marginalização dos saberes camponeses. A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nesse contexto representa uma oportunidade, mas também um risco: se mal implementadas, as tecnologias podem reforçar modelos urbanos e excludentes de educação (Kenski, 2012). Por isso, investigar as representações sociais⁶ dos professores da EC sobre essas tecnologias é um passo essencial para melhor conhecer o cenário atual e, especialmente, apontar possíveis práticas inclusivas, sensíveis às realidades locais.

Segundo a pesquisa TIC Educação 2023, conduzida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), vinculado ao Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) e ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 92% das escolas de ensino fundamental e médio já possuem acesso à internet, porém apenas 62% contam com computadores disponíveis para uso

⁵ Este artigo é derivado da dissertação de mestrado intitulada “Representações sociais de professores da educação no campo sobre tecnologias educacionais”, defendida em 2025, no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estácio de Sá (UNESA), conforme Parecer Consubstanciado e CAAE nº 68796323.9.0000.5284, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

⁶ Reconhecendo a variedade de interpretações em torno do conceito de “representações sociais”, conforme descrito pela abordagem sociogenética de Jodelet (2001, p. 22), entendemos as representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente construída e compartilhada, com um propósito prático, e que contribui para a construção da realidade de um determinado grupo social”.

pedagógico dos alunos (CGI.br; NIC.br; CETIC.br, 2024). Nas áreas rurais, esse percentual cai para 39%, o que evidencia uma desigualdade estrutural entre contextos urbanos e rurais. Esses dados indicam que a mera presença da infraestrutura não garante, por si só, um uso significativo e transformador das tecnologias em sala de aula. Há barreiras culturais, simbólicas e formativas que precisam ser compreendidas e superadas para que a conectividade se traduza em aprendizagem efetiva.

Nesse cenário, a análise das representações sociais permite identificar os sentidos atribuídos às tecnologias pelos professores e comunidades, revelando os desafios vividos no cotidiano escolar. Mais do que um diagnóstico técnico, trata-se de compreender os processos sociais que mediam a adoção (ou rejeição) das TDICs como ferramentas de ensino. Isso é central para romper com a lógica de imposição de modelos urbanos à educação rural e para construir caminhos que respeitem os modos de vida e de produção do conhecimento no campo, fortalecendo a autonomia pedagógica e cultural das comunidades rurais (Arroyo *et al.*, 2004).

Por seu turno, a segunda prerrogativa – de natureza legal – que orientou a feitura do estudo situa-se no reconhecimento e na defesa que o direito à educação para os povos⁷ camponeses é garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado por diversos dispositivos legais e normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, em seu artigo 28, assegura a adaptação da educação básica às peculiaridades da vida rural. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 também enfatiza, em diferentes metas e estratégias, a necessidade de promover o uso pedagógico das TDICs, com atenção especial à superação das desigualdades regionais (Santos, 2018).

Esse arcabouço jurídico reconhece o direito à educação formal e convoca o Estado e a sociedade civil a garantirem uma formação contextualizada, democrática e inclusiva para as populações do campo. No que tange especificamente à cultura digital, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) estabelece, como uma das

⁷ Com base no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, este artigo define a população camponesa como composta por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e posseiros da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros grupos que garantem suas condições materiais de existência por meio do trabalho no campo (Brasil, 2010).

competências esperadas pelos estudantes ao final da Educação Básica, que estes devem ser capazes de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (MEC, 2018, p.9).

Essa diretriz reforça que o acesso e a apropriação crítica das TDICs não constituem um privilégio urbano, mas um direito formativo de todas as crianças, jovens e adultos — incluindo os que vivem e aprendem no campo (Santos, 2018).

Como aponta Kenski (2012), a presença de ferramentas digitais no ambiente de ensino modifica as interações entre professores e alunos, exigindo novas estratégias didáticas e metodológicas. Nesse cenário, as tecnologias não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas como meios para potencializar o aprendizado, respeitando os contextos e as especificidades das comunidades do campo. Diante do exposto, fica evidente que a incorporação das TDICs na EC deve contemplar não apenas os aspectos técnicos, mas também os socioculturais e pedagógicos (Arroyo, 2017; Castells, 2005) em prol do desenvolvimento da cidadania digital (Silva *et al.*, 2024) de dada população.

Assim, defender a integração das TDICs na EC, mediada por uma perspectiva crítica e situada, é reafirmar a legalidade e a urgência de garantir a esses sujeitos o acesso a uma educação de qualidade — que articule saberes locais, inovação tecnológica e equidade de oportunidades.

Por fim, a terceira prerrogativa – de cunho teórico – situa-se na potencialidade do aprofundamento dos estudos da TRS na análise dos complexos fenômenos sociais que inscrevem a EC. Isto é, compreendida como uma teoria do conhecimento social, a TRS possibilita investigar como sujeitos e grupos sociais elaboram sentidos sobre fenômenos emergentes, a partir das experiências cotidianas e dos vínculos culturais, simbólicos e históricos que os constituem como sujeitos (Jodelet, 2017).

Em apertada síntese, articular a TRS no estudo da EC permite trazer a lume três pontos interpretativos. Em primeiro lugar, enquanto ontologia do sujeito social, reconhece que todo conhecimento é socialmente situado e que os sujeitos constroem

representações a partir de suas inserções em redes de relações, tradições, conflitos e pertencimentos (EGO-ALTER-OBJETOS-CONTEXTOS⁸). Em segundo lugar, enquanto epistemologia do cotidiano, valoriza o saber do senso comum e os sistemas simbólicos que orientam o modo como os sujeitos pensam, sentem e agem diante dos desafios educativos, permitindo compreender a Educação *no e do Campo e para o Campo*⁹ (Caldart, 2009) não como um dado técnico-retórico, mas como um fenômeno vivo, atravessado por múltiplas camadas de significação e conflitos. Por fim, em sua dimensão metodológica, a TRS oferece instrumentos para uma análise multidimensional da construção histórico-cultural dos processos representais e da estrutura representacional dos professores sobre as tecnologias digitais (Chamon *et al.*, 2022).

No contexto específico da EC, esse aporte teórico-metodológico da TRS é particularmente potente porque ilumina os conflitos vividos pelos docentes diante da presença das TDICs. Esses conflitos não se reduzem à falta de infraestrutura ou formação, mas envolvem disputas simbólicas sobre o papel do professor, a natureza do conhecimento escolar e o lugar das tecnologias nas práticas educativas (Ribeiro, 2016; Ribeiro; Antunes-Rocha, 2018). A TRS permite evidenciar esses tensionamentos ao captar os elementos do passado (memórias formativas e experiências históricas), do presente (condições materiais e práticas escolares) e do futuro (projeções e expectativas) (Marková, 2017) que estruturam as representações dos professores sobre o uso das tecnologias digitais.

Autores como Arroyo (2017) e Caldart (2009) defendem que a EC deve ser construída a partir da escuta dos sujeitos que nela atuam, valorizando suas experiências, identidades e formas de vida. Isso exige, como propõe a TRS, uma análise do sujeito em sua totalidade, articulando o pensar, o sentir e o agir como expressões indissociáveis da prática pedagógica. A partir da análise das representações sociais dos docentes, é

⁸ O esquema EGO-ALTER-OBJETOS-CONTEXTOS é uma ferramenta analítica utilizada para descrever as interações sociais a partir da posição do sujeito (Ego), do outro com quem o sujeito se relaciona (Alter), dos objetos simbólicos ou materiais que mediam essa interação e dos contextos socioculturais e institucionais em que ela ocorre. Essa estrutura é amplamente utilizada em estudos de psicologia social, educação e práticas pedagógicas críticas-reflexivas (Marková, 2017).

⁹ A Educação no Campo refere-se à modalidade educacional oferecida em territórios rurais, considerando a infraestrutura, o acesso e as condições logísticas para atender aos alunos dessas regiões. Em contrapartida, a Educação do Campo está relacionada à abordagem pedagógica que valoriza os conhecimentos, as práticas e as culturas locais, propondo um currículo que respeita a realidade do campo e promove a inclusão das identidades rurais no processo de ensino-aprendizagem (Bezerra, 2010).

possível colocar luz de como as tecnologias digitais são significadas ora como ameaça à identidade docente, ora como possibilidade de reinvenção da prática educativa em contextos adversos.

Assim, o estudo das representações sociais de professores da EC sobre o uso das TDICs contribui para uma leitura ampliada e situada da realidade escolar, permitindo interpretar os sentidos atribuídos às tecnologias não apenas como recursos técnicos, mas como elementos implicados nas lutas por reconhecimento, dignidade e pertencimento (Oliveira, Marinho, 2020; Oliveira, 2022; Gomes, 2020). A TRS, nesse sentido, não apenas oferece uma via de análise dos conflitos e das subjetividades, mas também uma perspectiva crítica e propositiva para o fortalecimento de políticas e práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e às potências dos sujeitos do campo (Chamon, 2016; Santos, *et al* 2025).

Em alinhavo, com base nessas três prerrogativas verifica-se que elas convergem para sustentar a relevância desta investigação, que não se limita a mapear práticas, mas busca colocar em relevo analítico os sentidos, reconhecer subjetividades e contribuir para subsidiar a construção de políticas e práticas pedagógicas enraizadas nas realidades e nas potências dos territórios campesinos a partir do reconhecimento das suas potencialidades e contingências.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativo e caráter exploratório (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998), foi orientada pela abordagem psicossocial sociogenética da TRS, conforme proposta por Moscovici (2012) e aprofundada por Jodelet (2001). A TRS possibilitou compreender como os sujeitos, situados em contextos históricos e culturais, constroem representações que orientam seus modos de pensar, sentir e agir. No campo educacional, mostrou-se um referencial eficaz para acessar os sentidos atribuídos por professores da EC ao uso das TDIC, evidenciando conflitos, tensões e projeções ancoradas em memórias e práticas compartilhadas (Ribeiro, 2016; Ribeiro; Antunes-Rocha, 2018).

O desenvolvimento da parte empírica do estudo foi realizado no segundo semestre de 2024 no município de Teresópolis, estado do Rio de Janeiro, Brasil, território que apresenta características rurais marcantes e concentra significativa produção agrícola e vínculos históricos com práticas tradicionais de trabalho e vida no campo (IBGE, 2024).

Entende-se para fins desse estudo, que as escolas do campo são as que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE¹⁰ como rural, mas, não excluindo, as que estão situadas em áreas consideradas urbanas, se nesses locais ainda se mantiverem atividades de produção econômica, social e cultural, majoritariamente vinculada ao campo (Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010). Esta perspectiva possibilita definir o campo como “espaço de vida multidimensional”, sendo realizadas diversas leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias (Fernandes, 2000).

O estudo foi realizado em duas escolas públicas estaduais situadas em bairros periféricos do município de Teresópolis/RJ, que atendem majoritariamente populações residentes em áreas rurais, e nesse contexto, entende-se que ainda que estas escolas não sejam propriamente “escolas do campo”, são escolas rurais que deveriam trazer as reflexões sobre a educação do campo para o cotidiano e prática escolar, reconhecendo a diversidade cultural, os saberes locais e a complementariedade entre campo e cidade.

À época da pesquisa, a Escola A atendia 772 alunos e contava com um corpo docente composto por 42 professores. Oferecia turmas de Ensino Médio regular e Curso Técnico Integrado, dispondo de um laboratório de informática com acesso restrito. A unidade apresentava um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3.7. A Escola B, por sua vez, atendia 923 estudantes e dispunha de 80 docentes, com oferta de turmas de Ensino Fundamental e Médio. Também apresentava um IDEB de 4.9. Ambas as instituições enfrentavam desafios significativos relacionados à conectividade,

¹⁰ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o órgão federal responsável pela produção e análise de dados geográficos, demográficos e socioeconômicos oficiais no Brasil, incluindo a classificação das áreas rurais e urbanas.

à precariedade da infraestrutura tecnológica e à escassez de formação continuada específica para o uso das TDIC em práticas pedagógicas contextualizadas (QEdu, 2024).

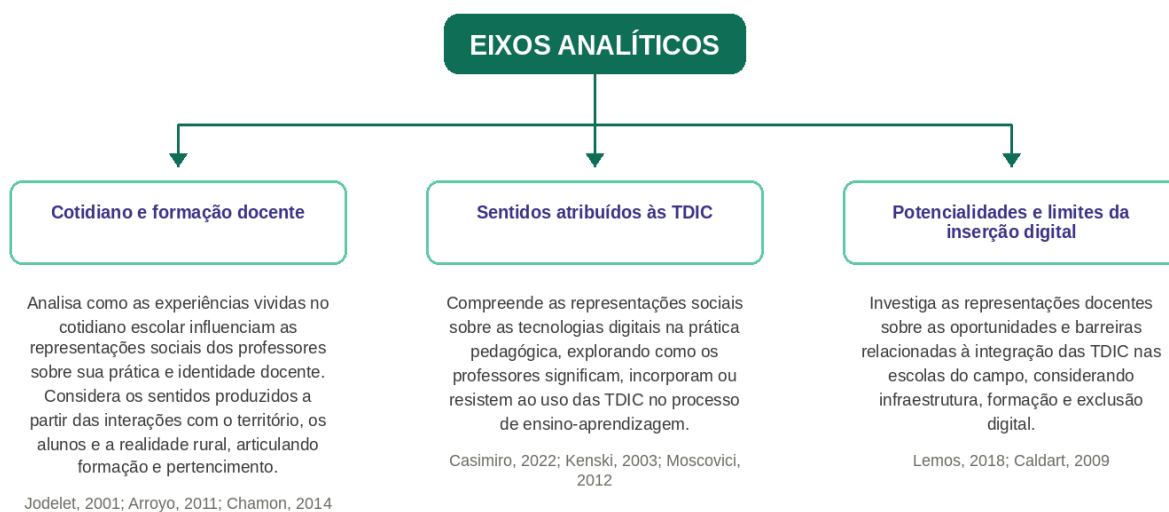
A pesquisa contou com a participação voluntária de 20 professores do Ensino Médio das duas unidades escolares — sendo 9 provenientes da Escola A e 11 da Escola B —, o que corresponde a aproximadamente 15,5% do universo total de 122 docentes em exercício no período investigado. De modo descritivo, destacam-se a seguir as principais características sociodemográficas e profissionais desse grupo de professores:

Tabela 1 - Perfil dos participantes

VARIÁVEIS	TIPO	FREQUÊNCIA (N)	PERCENTUAL (%)
Sexo	Feminino	11	55.0%
	Masculino	9	45.0%
Raça/Cor	Branco	17	85.0%
	Pardo	3	15.0%
Município que reside	Teresópolis/RJ	19	95.0%
	Petrópolis/RJ	1	5.0%
Disciplina que ministra	Português	6	30.0%
	Matemática	4	20.0%
	História	3	15.0%
	Geografia	2	10.0%
	Biologia	2	10.0%
	Literatura	2	10.0%
	Filosofia	1	5.0%
Formação	Especialização	20	100.0%
Faixa Etária	40-49 anos	10	50.0%
	30-39 anos	5	25.0%
	50-59 anos	4	20.0%
	60-69 anos	1	5.0%
Estado Civil	Casado	20	100%

Fonte: elaboração própria

Reconhecendo a multidimensionalidade que atravessa a análise das representações sociais sobre o uso das TDIC na EC, a pesquisa estruturou-se em torno de três eixos analíticos centrais. Esses eixos orientaram a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, sustentaram o aprofundamento teórico-reflexivo e balizaram as análises. A seguir, apresenta-se o organograma que sintetiza essa construção:

Figura 2 - Organograma de Especificação dos Eixos Analíticos

Fonte: Elaboração própria, produzida na plataforma de design gráfico Canva.

Com base nas dimensões analíticas estabelecidas, foi elaborado como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevistas semiestruturadas (Poupart, 2010), destinado a captar os elementos representacionais dos professores da EC sobre o uso das TDIC. Após a transcrição integral das entrevistas, os dados textuais foram processados por meio do software gratuito IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (Versão 2014), que possibilita diferentes formas de análise estatística textual.

Foi empregada no tratamento dos dados a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A CHD consiste em uma técnica estatística que segmenta o corpus textual em unidades de contexto elementares e as agrupa em classes com base na frequência e na coocorrência de palavras, permitindo identificar os principais campos semânticos e temas representacionais emergentes (Camargo; Justo, 2013; Sousa et al., 2020).

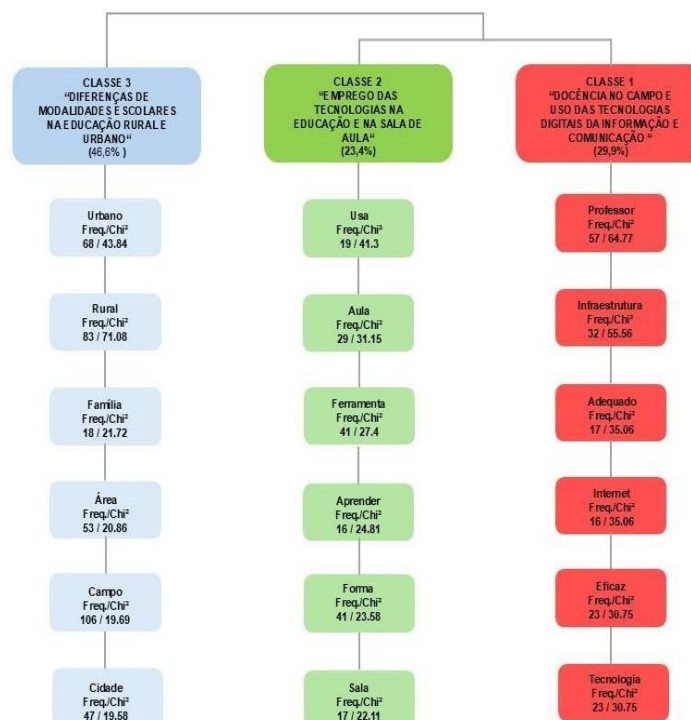
Posteriormente, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico da TRS, articulado aos estudos sobre as Tecnologias na Educação e sobre a EC (Caldart, 2009; Molina; Martins, 2019; Hage; Silva, 2024; Arroyo, 2017). Essa análise permitiu aprofundar a compreensão das formas pelas quais os docentes significam, incorporam ou resistem ao uso das TDICs em contextos escolares campestres e entre outros elementos representacionais.

ANÁLISES E RESULTADOS

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD), realizada no *software* IRaMuTeQ, organizou o corpus em grupos lexicais coesos com base nas similaridades linguísticas dos segmentos textuais. O corpus analisado foi composto por 20 textos e 384 segmentos de texto (UCEs), com um total de 13.764 ocorrências distribuídas em 2.919 formas distintas. Destas, 1.403 eram formas ativas, sendo 539 com frequência igual ou superior a três ocorrências. O vocabulário suplementar soma 90 formas. O nível de aproveitamento do corpus textual foi de 92,19%, o que assegura a robustez da análise e a confiabilidade na definição das classes.

Descritivamente, foram geradas três classes. O primeiro eixo, da esquerda para a direita, separa a Classe 3 (46,6%) das demais, indicando maior distanciamento estatístico. Em seguida, um segundo eixo subdivide o restante do corpus entre a Classe 2 (23,4%) e a Classe 1 (29,9%). De modo preambular, a Classe 3 reúne termos ligados às diferenças entre educação rural e urbana, já a Classe 2 aborda o uso das tecnologias na sala de aula, enquanto a Classe 1 trata das condições da docência no campo e dos desafios com as TDIC. A distribuição das classes revela diversidade temática nas falas e evidencia a complexidade das representações sobre o uso das tecnologias na EC para o grupo investigado. Conforme apresenta a Figura 3:

Figura 3 - Dendrograma de Classes



Fonte : elaboração própria

De modo abrangente, a Classe 3 (46,6%), categorizada como “Diferenças de modalidades escolares na educação rural e urbana”, traz a lume duas subcategorias que versam sobre: 1. Dualidade campo e urbano; 2. Contingências e potencialidades do Campo.

Em apertada síntese, a primeira subcategoria reúne fragmentos discursivos que evidenciam que o grupo investigado elabora suas representações sociais sobre o uso das tecnologias na EC a partir da dualidade campo/urbano. Fundamentado na perspectiva de Marková (2006, 2017), que discute como determinados objetos representacionais são constituídos por elementos¹¹ simbólicos antinômicos, observa-se que o contexto rural é predominantemente significado em relação às suas contradições e complementaridades com o espaço urbano.

¹¹ As antinomias, na perspectiva de Marková (2006, 2017), não se configurando como simples oposições exclusivas, mas como pares complementares e interdependentes que estruturam o pensamento social. A autora rompe com a lógica clássica da oposição dicotômica, propondo que as antinomias sejam entendidas como relações dinâmicas que se constituem mutuamente no fluxo do diálogo. Assim, categorias como Ego-Alter, comestível-incomestível, limpo-sujo não existem isoladamente, mas são definidas pela interação recíproca. Essa compreensão, baseada em contribuições da filosofia hegeliana e da tradição chinesa, revela que o conhecimento social é sempre construído de forma relacional, considerando simultaneamente “o que algo é” e “o que não é” — sua antinomia constitutiva.

Os dados sugerem que, com base nos depoimentos 07, 17, 19 e 20, parcela dos participantes reconhecem, de forma recorrente, a existência de um possível choque contínuo entre as mentalidades produzidas no campo e no urbano. Esse embate simbólico parece não se limitar a uma oposição territorial, manifestando-se também na contraposição de modos de vida, de organização social, de produção de saberes e de percepções sobre desenvolvimento, progresso e qualidade de vida. O campo, segundo os depoentes, parece ser representado não apenas como um território físico, mas como um modo de vida capaz de formar sujeitos integrais, considerando as dimensões biológica, psicológica, social e espiritual. Nesse cenário, emergem representações que possivelmente associam o campo à conexão com a natureza, à preservação de valores, práticas culturais e relações sociais pautadas em vínculos de proximidade, solidariedade e cooperação.

Por outro lado, a urbanidade é descrita como um ambiente que opera sob uma lógica marcada pela fragmentação social, pela centralidade da vida produtiva e pela predominância de relações sociais mediadas por dinâmicas de distanciamento, individualização e competitividade. Este contraste, frequentemente apontado pelos participantes, evidencia como as tecnologias, os saberes e os modelos pedagógicos são tensionados por essas mentalidades, que ora se opõem, ora se interpenetram de forma conflitiva.

Esses elementos representacionais, conforme destacam Marková (2017) e Santos (2017), cristalizam conflitos simbólicos que refletem tensões históricas e socioculturais. Observa-se que, embora o campo seja valorizado como espaço de saberes, cultura e formas de sociabilidade próprias, ele também é, simultaneamente, representado como um território ainda marcado por estigmas de atraso, de pouca modernização e de precarização. Soma-se a isso um elemento representacional de que os tempos, práticas culturais e saberes camponeses são, em muitos contextos, desqualificados e associados a um senso comum considerado ultrapassado frente às racionalidades urbanas e tecnocráticas. De modo complementar, a cidade é representada não apenas como um espaço físico, mas também como uma lógica de vida que impõe modelos socioculturais centrados na produtividade, na racionalidade

instrumental e na desvalorização dos modos de vida e dos saberes tradicionais do campo. Como ilustra o fragmento:

– [...] defendo o campo com todas as forças, porque vejo nele o potencial de uma educação mais humana, solidária e voltada para as necessidades reais da sociedade, ao contrário do que o sistema impõe nas grandes cidades. A educação rural, com seus desafios, ainda pode ser um espaço de emancipação e transformação social. A diferença entre os alunos das escolas no campo e nas áreas urbanas é resultado direto da exploração capitalista, que marginaliza o trabalhador rural, negando-lhes acesso a recursos que são concentrados nas mãos de uma elite urbana. No entanto, o campo, com suas raízes fortes na terra, tem uma força comunitária que a cidade não conhece. Enquanto nas cidades, o individualismo impera, no campo há uma conexão profunda com a coletividade — e é isso que deve ser valorizado na educação. Mudanças metodológicas são necessárias, mas elas precisam vir acompanhadas de uma crítica radical ao modelo de ensino tradicional, que foi criado para manter as classes trabalhadoras subjugadas. No campo, temos a oportunidade de promover uma educação libertadora (Depoente 19).

Observa-se que esse elemento representacional, estruturado na lógica antinômica campo/urbano, carrega não apenas as marcas das experiências contemporâneas dos sujeitos, mas também os traços persistentes da memória coletiva e da tradição histórica. Como já discutiu Faoro (2001), a relação entre cidade/urbano e campo, polarizada em torno da propriedade territorial e dos modelos corporativos urbanos, se inscreve em uma ordem social patriarcal e hierarquizada desde a formação do povo brasileiro, cuja herança permanece ativa na configuração das representações e nas práticas sociais. De modo convergente, Stedile (2012) analisa que o conflito entre os modos de vida campestino e urbano-industrial não se restringe às dimensões econômicas, mas também mobiliza disputas simbólicas, culturais e políticas em torno da terra, dos saberes e da autonomia dos sujeitos do campo. Essa mesma compreensão é reforçada nas reflexões de Kautsky (1980), ao evidenciar que a modernização tecnológica aplicada ao meio rural, quando descolada das realidades e das lógicas socioculturais do campesinato, tende a reproduzir assimetrias históricas, ao subordinar os modos de vida rurais a uma racionalidade urbana e capitalista. Portanto, o dado representacional antinômico identificado nas falas dos participantes não é circunstancial, mas expressão de uma memória longa, que atualiza as contradições estruturais da questão agrária brasileira e evidencia como essas tensões seguem

impactando os projetos de desenvolvimento, de escolarização e de inclusão social no meio rural.

Por seu turno, a segunda subcategoria da Classe 3 versa sobre as contingências e potencialidades do campo no desenvolvimento da educação. Colocando em relevo o emprego das tecnologias digitais na EC, o grupo investigado salienta que, embora o campo se configure como um *lócus* promissor para o desenvolvimento integral do sujeito — como já fora anteriormente destacado —, ainda enfrenta severas limitações estruturais no acesso aos recursos tecnológicos digitais. Entre os principais obstáculos apontados estão a precariedade dos serviços de energia elétrica, a baixa velocidade e a instabilidade da internet, além da qualidade insuficiente dos equipamentos e recursos tecnológicos disponibilizados pelo Estado, que muitas vezes não atendem às reais necessidades pedagógicas das escolas situadas em territórios rurais.

Tais limitações, segundo os participantes, comprometem de forma significativa a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, dificultando não apenas a mediação pedagógica, mas também a promoção de práticas educativas alinhadas às demandas contemporâneas (Depoentes 03, 05, 12). Para além dos entraves estruturais, o grupo também evidencia a existência de resistências socioculturais em relação ao uso de determinadas tecnologias. Essas resistências se manifestam tanto entre docentes quanto entre discentes e, em alguns casos, são compartilhadas pela própria comunidade escolar. Esses elementos representacionais estão frequentemente associados a processos históricos de exclusão digital, bem como às fragilidades na formação continuada dos profissionais da EC.

Ainda que existam projetos e iniciativas que visem integrar as tecnologias digitais ao cotidiano escolar, os participantes destacam que o baixo engajamento da comunidade — somado às dificuldades operacionais — fragiliza essas ações, resultando em uma utilização muito aquém das potencialidades oferecidas por recursos mais sofisticados, como, por exemplo, a lousa digital. Soma-se a isso os elementos representacionais construídos em torno da ideia de que a simples inserção de dispositivos não assegura sua apropriação pedagógica, exigindo, portanto, processos

formativos permanentes e políticas públicas específicas que considerem as singularidades dos territórios rurais (Arroyo *et al.*, 2004).

Paralelamente, depreende-se a partir dos depoimentos (03, 05, 19) que parcela do grupo adota uma postura crítica e reflexiva sobre as potencialidades que o uso qualificado das tecnologias poderia oferecer aos processos educativos. Para os participantes, se devidamente incorporadas às práticas pedagógicas, as TDIC poderiam desempenhar um papel central na ampliação das possibilidades formativas, no fortalecimento da aprendizagem, na promoção da inclusão social e na consolidação de uma cidadania digital efetiva — aspectos essenciais para que os estudantes do campo estejam preparados para os desafios de uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias digitais (Lemos; Valente, 2023; Valente; Almeida, 2020).

Denota-se com base nos dados supracitados, que eles corroboram com os apontamentos de Casimiro (2022), Santos (2018) e Arroyo (2017), ao evidenciarem que as dificuldades no uso das tecnologias digitais na EC não são questões isoladas ou pontuais, mas expressam uma realidade estrutural que atravessa diferentes populações, regiões e contextos do Brasil. Isso reforça a necessidade de compreender que a inserção das tecnologias no campo não deve ser tratada como mera questão técnica, mas como uma dimensão profundamente atravessada por determinantes históricos, sociais, econômicos, culturais e simbólicos, que precisam ser enfrentados de forma crítica, situada e comprometida com as especificidades dos sujeitos do campo.

No tocante à Classe 2 (23,4%), que foi categorizada como “Emprego das Tecnologias na Educação e na Sala de Aula”, cristalizam-se duas subcategorias que abordam, de forma complementar, os desafios e os riscos associados ao uso das TDIC na EC. A primeira subcategoria congrega elementos representacionais que expressam as tensões e dificuldades enfrentadas pelos docentes na tentativa de incorporar essas tecnologias às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, revelando que, embora reconheçam o potencial das TDIC para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, também compreendem que sua utilização está profundamente atravessada por desafios de ordem estrutural, sociocultural e pedagógica.

Os docentes relatam (Depoimentos 02, 05, 07 e 17) que, apesar de muitos estudantes serem oriundos de famílias de classes populares, com acesso limitado e

precário à internet em seus domicílios, esses sujeitos estão, paradoxalmente, cada vez mais expostos, ainda que de maneira fragmentada, a conteúdos midiáticos e às dinâmicas das redes sociais, o que, segundo eles, provoca alterações significativas nos modos de vida, nas práticas culturais e nos repertórios simbólicos das juventudes do campo, impactando diretamente aspectos como a linguagem, os gostos musicais, os hábitos alimentares, a estética, os comportamentos e até mesmo as formas de sociabilidade, o que, de certo modo, tensiona a manutenção das tradições locais e dos saberes territoriais.

Este fenômeno, interpretado pelos professores como um processo de reconfiguração identitária atravessado pelas tecnologias, dialoga diretamente com as análises de Guareschi (2018) e Guerra e Barbosa (2019), que alertam para o papel central das redes digitais na produção de subjetividades, na circulação de discursos e na disputa permanente pela interpretação da realidade social.

Ademais, ainda que os desafios estruturais — como já analisado na Classe 3 — sejam reconhecidos como entraves históricos e persistentes, os dados aqui apresentados ampliam essa compreensão ao revelar que, no momento atual, um dos maiores desafios para os docentes da EC reside na necessidade urgente de desenvolver competências que lhes permitam, não apenas dominar as ferramentas digitais, mas, sobretudo, mediar de forma crítica, intencional e reflexiva os processos educativos em contextos marcados pela presença, ainda que desigual, das tecnologias digitais e de seus efeitos sobre os sujeitos e sobre as práticas pedagógicas.

Nessa linha, são trazidas à tona reflexões importantes sobre os efeitos negativos do uso não mediado ou descontextualizado das tecnologias no ambiente escolar, sendo recorrente nos discursos dos participantes a preocupação com o uso dos celulares em sala de aula, que, quando não acompanhado de critérios pedagógicos claros, tende a se converter em fonte de dispersão, distração e enfraquecimento dos processos educativos, uma vez que os alunos passam a priorizar atividades como acesso às redes sociais, jogos e conteúdos desvinculados dos objetivos formativos (Depoentes 02,05,10).

Essa problemática, entretanto, não se restringe apenas aos estudantes, uma vez que os próprios docentes, na ausência de formação específica ou de suporte institucional, podem acabar utilizando as tecnologias de maneira limitada, meramente instrumental ou pouco articulada às práticas pedagógicas contextualizadas, o que, em vez de potencializar os processos de ensino, tende a reforçar modelos tradicionais e, por vezes, até mesmo esvaziados de sentido (Bastos; Ribeiro, 2020).

Nesse sentido, é fundamental destacar as contribuições de Kenski (2003, 2012), que alerta para o fato de que as tecnologias, por si só, não garantem inovação nem transformações no processo educativo, uma vez que sua eficácia está diretamente condicionada à intencionalidade pedagógica, ao planejamento, à mediação crítica e à compreensão de que as TDIC carregam uma ambivalência estrutural: podem ser instrumentos de emancipação e construção de conhecimento quando inseridas de forma crítica, ou dispositivos de alienação, dispersão e reprodução de desigualdades quando utilizadas sem reflexão ou sem mediação adequada. Como reforça o extrato textual:

– [...] muitas vezes, a falta de treinamento e planejamento impede a integração produtiva dessas tecnologias ao ensino. Além disso, diferentes percepções sobre o uso da tecnologia podem criar barreiras. Não basta apenas ter acesso às ferramentas tecnológicas. É importante aprender a aplicá-las de forma estratégica, com foco na comunicação e na melhoria do aprendizado. Outro ponto a ser considerado é o uso de smartphones dentro da sala de aula. Esses dispositivos são tanto uma distração quanto uma ferramenta útil, dependendo de como eles são usados. Os alunos, muitas vezes, ficam tentados a usar os smartphones para enviar mensagens, acessar redes sociais ou jogar durante as aulas. Isso pode comprometer significativamente o desempenho acadêmico e impedir o engajamento nas atividades escolares. Os professores precisam estar atentos a essa dinâmica e trabalhar para criar um ambiente mais inclusivo e disciplinado, que favoreça a concentração e o aprendizado. Isso inclui estabelecer regras claras sobre o uso de dispositivos tecnológicos na sala de aula, promovendo seu uso responsável e alinhado aos objetivos pedagógicos (Depoente 2).

De modo geral, os dados dessa segunda subcategoria revelam que, apesar dos riscos, desafios e limitações identificados, há, por parte dos investigados, elementos representacionais que indicam uma compreensão clara de que o potencial formativo das tecnologias não reside na sua mera presença no ambiente escolar, mas sim na construção de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e críticas, capazes de transformar esses recursos em ferramentas de emancipação, desenvolvimento e

fortalecimento dos processos educativos no campo, reafirmando que a questão não é ser contra ou a favor das tecnologias, mas, sobretudo, compreender como, para quê e em benefício de quem elas estão sendo mobilizadas no cotidiano escolar.

Por fim, a Classe 1 (29,9%), categorizada como “Docência no campo e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)”, aborda de maneira central a avaliação crítica e as denúncias do grupo investigado a respeito das fragilidades que atravessam a formação docente para atuação em um contexto campesino marcado por desigualdades econômicas, relações sociais caracterizadas como excludentes e, sobretudo, pela restrição crônica de oportunidades formativas, culturais e tecnológicas. Nesse sentido, o emprego das TDIC na EC é compreendido pelos participantes como um elemento de natureza instrumental, capaz de complementar o desenvolvimento educacional dos estudantes, otimizar a gestão escolar e potencializar as interações e os processos comunicativos no interior da comunidade educativa. Como ilustra o fragmento:

– [...] a formação dos educadores é importante para o uso eficaz dessas ferramentas. A integração da tecnologia na sala de aula precisa ser feita com cuidado, para não prejudicar a relação pessoal, que ainda é muito valorizada no contexto rural. A falta de infraestrutura, como uma internet de qualidade, e o treinamento adequado para os professores limita o uso eficaz da tecnologia, o que aprofunda a desigualdade educacional entre os alunos do campo e da cidade. Logo, é necessário que as políticas públicas se concentrem na melhoria da infraestrutura escolar, na formação de professores e no desenvolvimento de conteúdos pedagógicos atualizados. [...]. Embora haja um interesse crescente por parte dos professores em utilizar as tecnologias, as condições locais ainda representam um grande obstáculo. A chave é garantir que os recursos cheguem até as escolas e sejam aplicados de maneira que favoreçam o aprendizado de todos. Acredito que os professores não veem a tecnologia como uma ameaça, mas sim como uma ferramenta complementar (Depoente 14).

Paralelamente, depreende-se que os investigados assumem uma postura crítica, recusando qualquer atribuição às tecnologias digitais de um papel salvacionista frente às históricas debilidades estruturais que atravessam as escolas do campo. O grupo reitera, que embora o Estado, por meio de algumas políticas, distribua equipamentos como *chromebooks*, tablets, projetores e licenças de *softwares*, essa ação se revela insuficiente quando não é acompanhada da garantia de condições adequadas para seu pleno funcionamento. Em seus relatos, é recorrente a denúncia de que as escolas

apresentam quedas constantes de energia, tensões elétricas instáveis e, especialmente, uma conectividade de internet caracterizada como precária, instável e de baixa velocidade, o que, aliado à insuficiência da formação docente específica, acaba por limitar de maneira severa o aproveitamento pedagógico dos recursos tecnológicos disponibilizados (Depoentes 07, 11, 14, 15).

Essa problemática, que se expressa de maneira nos elementos representacionais dos participantes, encontra respaldo no relatório produzido pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) e pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br), que ao discutir a questão da conectividade significativa (Santos, Espíndola, Almeida, 2024) no país evidencia que, apesar dos avanços no acesso à internet, os níveis de conectividade ainda são desiguais, afetando principalmente populações de áreas rurais, pessoas de baixa renda, pretos, pardos e aqueles com menor escolaridade (CETIC.br, 2023). Segundo o levantamento, embora haja um movimento progressivo de políticas públicas voltadas à universalização do acesso, ainda em 2023, 33% da população brasileira encontrava-se nos grupos com piores níveis de conectividade — marcada por acessos intermitentes, baixa velocidade e falta de estabilidade — enquanto apenas 22% da população alcançava níveis considerados adequados para usufruir plenamente dos recursos e das oportunidades proporcionadas pela internet (CETIC.br, 2023).

Esse dado revela, que o movimento de expansão do acesso, embora importante, permanece fragilizado e insuficiente quando analisado sob a ótica da conectividade significativa, que não se resume à mera disponibilidade de sinal, mas incorpora dimensões fundamentais como acessibilidade econômica, qualidade da conexão, disponibilidade de dispositivos e desenvolvimento de competências digitais. Assim, as contradições emergem de forma evidente: de um lado, há o discurso estatal comprometido com a promoção da inclusão digital, materializado na distribuição de equipamentos e na ampliação do sinal de internet; de outro, persiste a ausência de políticas robustas que garantam infraestrutura de qualidade, formação docente adequada e condições efetivas de uso dessas tecnologias, especialmente nas escolas situadas em territórios rurais.

Diante desse cenário, os elementos representacionais produzidos pelos docentes reforçam que, embora a tecnologia seja compreendida como uma ferramenta capaz de ampliar horizontes educativos e fortalecer os processos de aprendizagem, sua eficácia está diretamente condicionada à superação das desigualdades estruturais e ao enfrentamento da exclusão digital que, como demonstra o estudo do CETIC.br (2023), permanece como uma das faces mais perversas das desigualdades sociais no Brasil. Nesse sentido, os depoentes reiteram que o problema não reside simplesmente na ausência de tecnologias, mas na ausência de condições estruturais, formativas e operacionais que permitam que essas ferramentas sejam efetivamente convertidas em práticas pedagógicas emancipadoras, contextualizadas e comprometidas com a realidade dos sujeitos do campo.

Em alinhavo, a análise das três classes evidencia que os elementos representacionais que atravessam os discursos dos docentes da Educação do Campo estão estruturados em torno de três marcadores representacionais: (1) a dualidade campo/urbano; (2) as contingências e potencialidades do uso das tecnologias digitais; e (3) as contradições inerentes às políticas públicas de inclusão digital e aos processos formativos. Tais representações, conforme discute Moscovici (2012), não são simples reflexos da realidade, mas construções simbólicas que emergem da interação social, dos processos de comunicação e da necessidade dos grupos em organizar, interpretar e dar sentido às experiências cotidianas.

A relação simbólica entre campo e cidade emerge como um relevante marcador representacional, assumindo o que Marková (2006, 2017) define como uma antinomia, na qual o campo é significado como espaço de vínculos, coletividade, saberes territoriais e resistência cultural, enquanto o urbano é associado à fragmentação social, à racionalidade técnica, ao produtivismo e à desvalorização dos modos de vida camponeses. Essa lógica antinômica não é apenas descritiva, mas carrega as marcas da memória coletiva e das heranças históricas que moldam as formas pelas quais os sujeitos atribuem sentido às suas práticas e experiências (Jodelet, 2017).

As tecnologias digitais são representadas de forma ambivalente, sendo vistas, de um lado, como ferramentas que podem ampliar as possibilidades formativas, fortalecer

processos educativos e contribuir para a construção de uma cidadania digital. De outro lado, surgem como vetores de reprodução de desigualdades, quando descoladas das condições materiais, culturais e pedagógicas necessárias para sua apropriação significativa. Essa ambivalência reflete o entendimento dos docentes de que a simples inserção de dispositivos não é suficiente — o que se faz necessário é a construção de práticas pedagógicas intencionais, situadas e alinhadas aos modos de vida e aos saberes do território.

Por fim, emergem elementos representacionais eivados de críticas sobre o papel do Estado, que, embora avance na distribuição de recursos tecnológicos, falha em garantir condições estruturais básicas, como conectividade estável, energia de qualidade e formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias. Esse conjunto de elementos representacionais evidencia que os docentes não aderem a uma visão tecnicista ou salvacionista das TDIC, mas constroem uma leitura crítica e situada, reafirmando que as tecnologias só fazem sentido quando incorporadas a projetos educativos comprometidos com a superação das desigualdades, a valorização dos saberes locais e a construção de práticas formativas emancipadoras.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo geral analisar as representações sociais dos professores da Educação do Campo sobre o uso das TDIC, a partir da TRS, em articulação com os estudos críticos da Educação do Campo. A pesquisa considerou as dimensões legais, pedagógicas e simbólicas que conformam a presença e o uso das TDIC nos territórios rurais, buscando compreender como os docentes interpretam e ressignificam o lugar das tecnologias em seu cotidiano profissional, à luz das suas experiências, valores e desafios.

Os resultados revelaram representações sociais marcadas por uma dualidade entre campo e urbano, estruturada por elementos simbólicos antinômicos (Marková, 2017). O campo é frequentemente representado como espaço de vínculos comunitários, vida solidária e preservação de saberes, em contraposição à urbanidade, associada à fragmentação, ao individualismo e à racionalidade técnica. Nessa chave interpretativa,

as TDIC assumem lugar ambivalente: ora compreendidas como ferramentas que ampliam horizontes formativos e fortalecem a autonomia pedagógica, ora como dispositivos que tensionam as práticas locais, exigem novas competências e podem desarticular os modos de vida tradicionais se mal-empregadas. A subjetividade docente (Novaes, 2015), nesse processo, é atravessada por essas representações contraditórias, que revelam o esforço contínuo dos professores em equilibrar tradição e inovação, pertencimento e transformação.

Outro achado diz respeito às limitações das políticas públicas que, embora distribuam equipamentos tecnológicos às escolas do campo, não garantem as condições estruturais mínimas para seu uso eficaz. A precariedade da infraestrutura, a baixa conectividade, a instabilidade elétrica e a ausência de formação continuada foram aspectos recorrentes nos relatos dos participantes. Como evidenciam os dados do CETIC.br (2023), a conectividade significativa ainda é um desafio urgente no Brasil rural, uma vez que o acesso à internet de qualidade — com velocidade, estabilidade, dispositivos e competências digitais — é essencial para que as tecnologias sejam efetivamente apropriadas de forma pedagógica, crítica e emancipadora.

À luz de Moscovici (2012), Jodelet (2001) e Marková (2006), pode-se afirmar que os elementos representacionais identificados no discurso dos docentes expressam processos sociais de construção do conhecimento, ancorados em memórias coletivas, pertencimentos culturais e disputas simbólicas. As tecnologias, nesse contexto, são significadas a partir da historicidade do campo e das condições reais de trabalho docente. Conclui-se, portanto, que a integração das TDICs na EC demanda mais do que recursos materiais: exige práticas pedagógicas intencionais, situadas e críticas, comprometidas com a valorização dos saberes locais, com a superação das desigualdades estruturais e com a afirmação de um projeto educativo emancipador para os sujeitos do campo (Arroyo, 2017).

Em síntese, os três marcadores representacionais identificados — a dualidade campo/urbano, a ambivalência das TDIC e as contradições das políticas de inclusão digital — evidenciam que a apropriação tecnológica na EC para o grupo investigado é, antes de tudo, uma questão simbólica e política. Do ponto de vista prático, os achados

subsidiem a formulação de políticas públicas e programas de formação continuada que considerem as condições estruturais de conectividade e as tensões simbólicas identificadas entre campo e urbano, para além da simples distribuição de equipamentos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, L. P. (org.). **Representações sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança**. Curitiba: Appris, 2018.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. R. M. B. Uma perspectiva dialógica de representações sociais sobre o uso de tecnologias digitais em contexto educacional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1038-1063, 2020.
- BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRaMuTeQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CASIMIRO, N. A. da S. **Avanços e limites no uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) na Educação do Campo** – Escola Estadual Padroeira do Brasil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). **Estudos setoriais: conectividade significativa**. São Paulo: NIC.br, 2023.

CHAMON, E. M. Q. de O. As dimensões da Educação do Campo. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016.

CHAMON, E. M. Q. de O.; SANTANA, L. M.; DIAS, A. C. Avaliando uma Licenciatura em Educação do Campo: relato de experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL; NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR; CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2023**. São Paulo: Cetic.br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 31 jul. 2026.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FERNANDES, B. M. **Movimento social como categoria geográfica**. *Terra Livre*, São Paulo, v. 15, p. 59-85, 2000.

GADELHA DA COSTA, L.; DA SILVA RODRIGUES, A. C.; DA COSTA, L. M. Educação do Campo nos últimos 20 anos: conquistas, retrocessos e resistências. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 41, p. 135-166, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1119>. Acesso em: 31 jul. 2026.

GOMES, L. P. Representações sociais de professores acerca do uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior tecnológico. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 5, p. 272-284, 2020.

GUARESCHI, P. **Psicologia e pós-verdade: a emergência da subjetividade digital**. *PSI UNISC*, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 19-34, 2018.

GUERRA, A.; BARBOSA, C. Crítica e pós-verdade. In: GUARESCHI, P. et al. (org.). **Psicologia, comunicação e pós-verdade**. 3. ed. Florianópolis: ABRAPSO, 2019. p. 107-166.

HAGE, S. A. M. Finalidades e tarefas educativas da escola na perspectiva dos movimentos sociais populares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-15, 2024.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A. da. Formação de professores e professoras nas Amazôniaas com a Licenciatura em Educação do Campo e seus princípios estruturantes. **Cocar**, Belém, v. 29, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: educação – resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

JODELET, D. et al. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. 3. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEMONS, S. D. V.; VALENTE, J. A. Estudo da cultura maker na escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, 2023.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, 2017.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2019. v. 1.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. Licenciatura em Educação do Campo e a garantia do direito à educação: contribuições de pesquisas sobre a atuação de seus egressos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 458-475, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i2.72097.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOVAES, A. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 328-343, abr./jun. 2015.

OLIVEIRA, N. M. de. **Representações sociais de estudantes sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial do pedagogo**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_NediaMariaDeOliveira_29595_Textocompleto.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.

OLIVEIRA, N. M. de; MARINHO, S. P. P. Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094-2114, 2020.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253.

QEDU. **Portal QEdu**. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 31 jul. 2026.

RIBEIRO, L. P. **Representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência**. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, A. F. C. et al. 64 years of Social Representations Theory in Brazil of Social Commitment. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11932>. Acesso em: 31 jul. 2026.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/>. Acesso em: 31 jul. 2026.

SANTOS, P. C.; ESPÍNDOLA, M. B.; ALMEIDA, M. E. B. Programa de Inovação Educação Conectada: análise à luz da Conectividade Significativa. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 21, 2024. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11696>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVA, A. A. A.; SANTOS, P. C.; SANTOS, A. F. C. Cidadania digital: análise das perspectivas de universitários brasileiros. **Pesquiseduca**, Santos, v. 16, n. 41, p. 160-177, 2024.

SILVA, Á. B. da. **Representações sociais de professores da educação no campo sobre tecnologias educacionais**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2025.

SOUSA, Y. S. O. et al. O uso do software IRaMuTeQ na análise de dados de entrevistas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2020.

STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960-1980**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de. Brazilian technology policies in education: history and lessons learned. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 94, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4295.

HISTÓRICO

Submetido: 13 de Nov. de 2025.

Aprovado: 11 de Ago. de 2026.

Publicado: 05 de Set. de 2026.

Como citar o artigo:

SANTOS, André F. C. et all. Representações sociais de professores do campo sobre o uso de tecnologias na educação. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, V. 30, N. 64, 2026, eISSN: 2526-8449