

PRIMEIRA REDE DE CONVERSAS GRUPARIANAS: ONDE OS NÔMADES ENCONTRAM SUAS ARMAS

FIRST NETWORK OF GROUP CONVERSATIONS: WHERE NOMADS FIND THEIR WEAPONS

Juliano Trevisani
ORCID 0000-0003-2440-7158

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.
São Carlos, Brasil.
Julianot@estudante.ufscar.br

Andrea Thees
ORCID 0000-0002-1171-7491

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO
Rio de Janeiro, Brasil.
andrea.thees@unirio.br

Resumo. Este artigo cartografa os temas que emergiram nas trocas de um dos grupos da *I Rede de Conversas Gruparianas – Rede: Docências, Cultura Digital e Educação*, promovida pelo GRUPAR/UNIRIO entre 29 e 31 de agosto de 2022. Tomamos o encontro como artefato cultural-discursivo e o corpus como amostragem contingente: os resumos expandidos publicados nos anais e as discussões públicas do grupo. Metodologicamente, adotamos a cartografia (Deleuze & Guattari, 1996; Kastrup, 2009), realizando leituras sucessivas, elaboração de memos analíticos e quadros sinóticos, a partir dos quais emergiram três vetores de análise. Os achados indicam recorrências em: (1) políticas e usos de TIC/TDIC na escola, com tensões entre prescrições macro e arranjos microlocais; (2) desigualdades de acesso e infraestrutura, que reconfiguram (sem impedir) práticas inventivas por meio de reuso de dispositivos, curadorias locais e sequências híbridas de baixo custo; e (3) formação e reinvenção docente, com ênfase em formação contínua em serviço, comunidades de aprendizagem e mediações que articulam dimensões éticas e estéticas do fazer pedagógico. Como respostas possíveis, destacam-se: coparticipação estudantil (coautoria), foco em interesses e habilidades dos alunos, responsabilidade pública no uso das tecnologias e mediação partilhada. O estudo não pretende exaustividade nem representatividade estatística; oferece um mapa situado que torna visíveis linhas duras (estabilizações) e linhas de fuga (invenções) nas relações entre escola e tecnologias. Aponta, ainda, implicações para políticas de uso, organização de infraestrutura e formação docente, além de trilhas para pesquisas comparativas, longitudinais e interventivas.

Palavras-chave: TIC na educação; cartografia; GRUPAR; encontro.

Abstract. This article maps the themes that emerged from exchanges within one of the groups of the *Ist Network of Gruparian Conversations – Teaching, Digital Culture, and Education*, organized by GRUPAR/UNIRIO from 29 to 31 August 2022. We approach the meeting as a cultural-discursive artifact and the corpus as a contingent sample consisting of the extended abstracts published in the proceedings and the group's public discussions. Methodologically, we draw on cartography (Deleuze & Guattari, 1996; Kastrup, 2009), conducting iterative readings, producing analytic memos, and building synoptic tables from which three analytical vectors emerged. Findings indicate recurrences in: (1) policies and uses of ICT and digital technologies in schools, marked by tensions between macro-level prescriptions and microlocal arrangements; (2) inequalities in access and infrastructure, which do not halt but reconfigure inventive practices through device reuse, local curation of resources, and low-cost hybrid sequences; and (3) teacher development and reinvention, emphasizing ongoing in-service learning communities, collaborative planning, and mediations that integrate ethical and aesthetic dimensions into pedagogical work. As possible responses, we highlight student co-participation (co-authorship), a focus on learners' interests and abilities, public responsibility in the use of technologies, and shared mediation. The study does not aim for exhaustiveness or statistical representativeness; rather, it offers a situated map that makes visible both hard lines (stabilizations) and lines of flight (inventions) in relations between schools and technologies. It also points to implications for use policies, infrastructure organization, and teacher education, as well as avenues for comparative, longitudinal, and intervention-oriented research.

Keywords: ICT in education; cartography; GRUPAR; academic meeting.

1. INTRODUÇÃO

É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado, e "pode ser que eu fuja, mas ao longo da minha fuga, busco uma arma". Nas linhas de fuga os nômades varriam tudo à sua passagem, e encontravam armas novas que deixavam o Faraó estupefacto. (Deleuze & Guattari, 1996, p. 79)



Partimos dessa passagem não como epígrafe ornamental, mas como operador conceitual e ético-político que orienta o olhar para os processos de invenção em educação: a fuga não é abdicação, é experimento; não é concessão, é composição; não é desistência, é movimento de criação diante das formas endurecidas que pretendem capturar o trabalho docente, a experiência estudantil e as tecnologias. Nesse sentido, as linhas de fuga não são rotas de evasão do real, mas linhas de deslocamento que descolam do instituído para produzir mapas outros do possível, e é precisamente nesse “entre” que o presente estudo se inscreve.

Ao longo de uma década de atuação com tecnologias educacionais, uma pergunta se tornou persistente, quase um refrão: estamos remando sozinhos, em pequenas embarcações que seguem, cada qual, correntes distintas, ou existe uma deriva comum que pode ser cartografada e partilhada? A sensação de dispersão, de múltiplas iniciativas, práticas e linguagens que não necessariamente se reconhecem entre si, suscitou o gesto de fuga como método: mover-se do lugar habitual, friccionar repertórios, produzir encontros. Esse gesto, no entanto, não se reduz a uma busca cega por novidades; ele exige dispositivos de atenção, escuta e cuidado com aquilo que, na superfície dos discursos e nos detalhes das práticas, indica as forças de invenção já em curso. Foi nesse horizonte que um encontro específico, promovido pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR), vinculado à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), revelou-se um campo fértil para cartografias: a I Rede de Conversas Gruparianas, realizada on-line de 29 a 31 de agosto de 2022, estruturada em categorias temáticas que favoreceram a emergência de um debate transversal sobre tecnologias, docências e curadorias.

O evento funcionou como um dispositivo síncrono de interação à distância no qual pesquisadoras(es) e docentes de diferentes regiões e contextos trouxeram à roda problemas, práticas, achados provisórios e perplexidades que atravessam o uso de tecnologias na escola. Mais do que um espaço de mera socialização de resultados, tratou-se de um artefato cultural-discursivo: um acontecimento em que as experiências, ao serem narradas e tensionadas em público, produzem efeitos de visibilidade, certas regularidades ficam nítidas, certos impasses se adensam, certas soluções ganham contorno, certas linhas de fuga se deixam ver. Nessa condição de acontecimento, e sem curadoria prévia por afinidade temática no interior do grupo analisado, o encontro opera como limiar: um plano onde singularidades heterogêneas se friccionam e, ao mesmo tempo, se tornam comparáveis. Esse foi o ponto de partida para a construção do presente artigo.

A opção teórico-metodológica pela cartografia, aqui entendida como procedimento de acompanhamento de processos e não de representação de um objeto estável, é explícita e orienta tanto a delimitação do objeto quanto as escolhas analíticas. Com Kastrup (2009), assumimos que cartografar é menos “fotografar” uma paisagem do campo e mais caminhar com as forças que compõem determinado território, seguindo os rastros do que se move, dos afetos que circulam, dos engendramentos que se fazem e desfazem. Por isso, a pergunta que anima a pesquisa não é “qual é a essência das tecnologias na escola?”, mas “como problemas, respostas provisórias, impasses e invenções se entrelaçam quando experiências situadas são colocadas em vizinhança?”. Trata-se, pois, de uma atenção metodológica ao modo de produção de sentido e às condições de enunciação das falas, e não à pretensão de exaurir o tema.

Desse modo, delimitamos como objeto deste estudo o acontecimento discursivo constituído por um dos grupos de conversação da I Rede de Conversas Gruparianas, tomado aqui como artefato cultural. No interior desse grupo, autoras e autores provenientes de práticas escolares e contextos institucionais distintos, com diferentes arranjos de infraestrutura, políticas locais, culturas escolares e trajetórias profissionais, narram problemas, descrevem procedimentos e formulam respostas provisórias no trato com as tecnologias na educação. O corpus incorpora os trabalhos efetivamente apresentados e seus registros nos anais, compreendendo, também, o



diálogo realizado em transmissão e gravação pública. Consideramos que a reunião fortuita desses textos e falas, sem triagem por proximidade prévia, opera como um recorte por contingência, fértil do ponto de vista cartográfico, porque evidencia tanto regularidades (recorrências, estabilizações, consensos) quanto variações e deslocamentos (tensões, controvérsias, singularidades) na integração das tecnologias à educação básica. O encontro é, portanto, objeto não por pretender representar o todo do campo, mas por concentrar, em forma situada, uma matriz de sentidos suficientemente densa para produzir pistas sobre o que se repete e o que resiste quando se discutem tecnologias e escola no Brasil.

A pertinência dessa delimitação decorre de duas razões complementares. Primeiro, porque a troca de experiências heterogêneas condensa numa mesma cena discursos e práticas que habitualmente circulam em espaços dispersos, favorecendo comparações intrínsecas e abrindo a possibilidade de reconhecer famílias de problemas e gestos de solução que, embora localizados, ressoam em diferentes territórios. Segundo, porque a ausência de curadoria por afinidade de temas produz uma espécie de amostra contingente que não busca representar estatisticamente o campo, mas intensificar aquilo que, no atrito entre diferenças, emerge com força: linhas duras (o que se estabiliza) e linhas de fuga (o que inventa). Nesse sentido, a leitura que se propõe aqui é cartográfica porque investiga a produção (e não apenas a descrição) de problemas e respostas, sob condições concretas, num contexto temporal e político determinado.

A motivação de pesquisa não ignora o cenário ampliado em que se inscrevem as tecnologias na educação brasileira. As reconfigurações curriculares e avaliativas dos últimos anos, bem como as pressões por performatividade e resultados, tensionam permanentemente os usos pedagógicos das tecnologias, ora empurmando-os para uma racionalidade tecnicista e procedural, ora abrindo margens para experiências estético-éticas e relacionais que deslocam o foco do adestramento ao encontro. Com efeito, a literatura tem apontado tanto para modos instrumentais de uso (priorizando a eficiência, a gestão e a informatização das práticas) quanto para modos inventivos e sensíveis, nos quais imagens, linguagens e mediações operam como dispositivos de formação e de criação, e não apenas de transmissão. Entretanto, mais do que tomar essa tensão como um binarismo rígido, interessa-nos observar como tais rationalidades se misturam, negociam e reaparecem quando docentes narram o que fazem, o que tentam e aquilo de que precisam para sustentar processos formativos com/entre tecnologias.

Nessa direção, o objetivo central deste artigo é apresentar uma cartografia dos temas, problemas e respostas provisórias que emergiram no Grupo B da Rede de Conversas: Docências, Cultura Digital e Educação. Participaram dessa roda de conversa, entre outras(os), Simone de Almeida Evangelista, Andrea Novelino Viana, Maria José da Silva Dias, Júnior Leandro Gonçalves, Isabelle Cristina de Lima Gomes, Adriana Rocha Bruno, Josy Oliveira, Andréa Thees e Juliano Trevisani, cujas contribuições constam dos anais e da gravação pública. Cada participante submeteu um resumo expandido (duas páginas), que serviu como material de base para a apresentação e para o debate coletivo. Consideramos esse arranjo, resumos, fala pública, discussão em grupo, um conjunto articulado que, tomado como corpus, favorece observar como se constroem enunciados-problema, descrições de práticas e justificativas.

No plano metodológico, a cartografia materializou-se em leituras sucessivas dos resumos e no acompanhamento do registro público do encontro, realizadas em momentos diferentes e por mais de um(a) autor(a) deste estudo. Buscou-se, com isso, sustentar a análise em memos analíticos, anotações sistemáticas de “gestos de leitura”, e em quadros sinóticos nos quais se organizaram recorrências temáticas e deslocamentos conceituais. Desse processo emergiram três vetores analíticos, não definidos a priori, que atravessam as falas e os textos do grupo: (1) políticas e usos das TDIC na escola; (2) desigualdades de acesso e infraestrutura; e (3) práticas de formação e reinvenção docente. Esses vetores funcionaram como linhas de força para adensar o exame das falas e, na sequência, estruturar os achados em dois blocos analíticos



complementares: “questões postas” e “respostas possíveis”. O objetivo desses blocos não é fechar sentidos ou propor taxonomias universais, mas tornar visíveis as condições de produção das falas e as formas de subjetivação que aí se expressam, preservando a lógica rizomática que recusa hierarquias preestabelecidas e se orienta pela potência situada das experiências. A análise foi encerrada por saturação interna do conjunto, quando novas leituras passaram a reiterar enunciados já mapeados.

Importa sublinhar duas consequências dessa escolha. Em primeiro lugar, a cartografia não pretende exaurir o debate sobre tecnologias na educação, pois opera com uma amostragem contingente, um recorte que não reivindica representatividade estatística, mas densidade heurística. O valor aqui reside no mapeamento situado do que se repete e do que se desloca, de modo a oferecer pistas e problematizações que outros contextos poderão testar, tensionar e desdobrar. Em segundo lugar, o procedimento cartográfico evita fixar variáveis ou validar hipóteses prévias; acompanha, antes, a produção de sentido no ato, evidenciando a instabilidade dos discursos, a complexidade dos agenciamentos e os efeitos subjetivos das práticas com tecnologias. Em tal acompanhamento, linhas de fuga, movimentos de invenção que contornam obstáculos e criam modos de fazer, emergem muitas vezes em meio a precariedades materiais e institucionais; e é justamente aí que a análise investe, buscando apreender não um “modelo” a ser replicado, mas processos a serem reconhecidos, cuidados, amplificados.

Uma nota terminológica se impõe. Nesta introdução e ao longo do artigo, utilizamos o termo “tecnologias” como guarda-chuva, incorporando dois conceitos correlatos que aparecem em perspectivas distintas. O primeiro é TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), que engloba meios para além do digital, como rádio e impressos, historicamente presentes em práticas educativas. O segundo é TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), associado a interfaces digitais e ecossistemas de dados, plataformas e redes que configuram contemporaneamente o campo. Para evitar oscilações desnecessárias, adotaremos TDIC quando o foco recair sobre dispositivos, plataformas e lógicas especificamente digitais, e manteremos TIC quando dialogarmos com documentos/políticas que não operam essa distinção. Ao empregar “tecnologias” sem adjetivos, referimo-nos à amplitude dessas ecologias, incluindo materiais e digitais, sem prescrever hierarquias entre elas.

Acreditamos que essa opção metodológica e terminológica dialoga, por um lado, com a crítica a uma certa racionalidade tecnicista que, sob o argumento da eficiência, tende a reduzir as tecnologias a instrumentos de controle do trabalho docente e da aprendizagem; e, por outro lado, com as experiências que colocam o encontro, com linguagens, imagens, corpos, tempos, espaços, no centro do processo educativo, em tarefas de composição que são ao mesmo tempo cognitivas, éticas e estéticas. É nessa dobra que a citação de Deleuze e Guattari (1996) retorna com vigor: “buscar uma arma” ao longo da fuga significa operar deslocamentos no plano das práticas e no plano dos discursos, inventando ferramentas conceituais e arranjos pedagógicos capazes de reabrir possibilidades em contextos por vezes saturados por prescrições.

Ao reconhecer essas diferenças, este artigo se afasta da vertente predominante na literatura sobre TIC/TDIC na educação, frequentemente ancorada em enfoques funcionalistas, tecnológicos ou pedagógicos com ênfase na inovação, na mediação ou na competência digital docente (Kenski, 2008; Moran, 2015; Selwyn, 2011), bem como das discussões recentes sobre ensino híbrido, inteligência artificial, realidade aumentada e ambientes virtuais de aprendizagem (Valle & Alves, 2025). Embora tais aportes contribuam para mapear transformações relevantes no campo, nem sempre captam os modos afetivos, situados e contingentes pelos quais professoras(es) se relacionam com as tecnologias em seus territórios. Inscrevemo-nos, portanto, em um movimento que, ainda que dialogue com os desafios materiais e formativos enfrentados pelas escolas, como infraestrutura precária, desigualdades de acesso e exigências de formação contínua (Vieira et al., 2024), desloca o foco para os agenciamentos micropolíticos e cotidianos que reconfiguram o uso das TIC/TDIC. Aqui, as



tecnologias não são tomadas como objetos neutros ou instrumentos pré-definidos, mas como elementos em composição com sujeitos, materiais e discursos, ativando linhas que reinventam práticas educativas e tensionam a lógica da padronização.

Do ponto de vista da contribuição deste trabalho, o estudo pretende oferecer: (a) um mapa situado de questões e respostas que circularam em um grupo da I Rede de Conversas Gruparianas, articulado em torno de três vetores; (b) uma descrição transparente do caminho cartográfico, com ênfase em leituras sucessivas, memos e quadros sinóticos como instrumentos de análise; (c) um conjunto de pistas analíticas para pesquisadores(as) e formadores(as) que queiram interrogar como se produzem, se estabilizam e se deslocam certos enunciados-problema e certas respostas quando tecnologias e escola se encontram. Ao fazê-lo, não oferecemos uma “solução” universal, mas abrimos um plano de visibilidade onde, esperamos, outras pesquisas possam acoplar-se, divergir, intensificar.

A arquitetura do artigo está organizada da seguinte maneira. Após esta introdução, apresentamos o bloco “Questões postas”, no qual sistematizamos os problemas recorrentes identificados no corpus, com atenção à sua variação e densidade em contextos distintos. Em seguida, discutimos “Respostas possíveis”, no qual descrevemos modos de fazer, arranjos pedagógicos e políticas microlocais que, segundo os relatos, têm sido experimentados para sustentar o trabalho com tecnologias na escola. Por fim, nas Considerações finais, recuperamos o objetivo, retomamos o lugar do recorte e dos limites metodológicos, e destacamos implicações e pistas que a cartografia oferece para debates e práticas futuras, inclusive no que tange à formação docente, às condições de acesso/infraestrutura e às políticas de uso das TDIC em ambientes escolares.

Antes de avançar, cabe reiterar que o artigo adere ao entendimento de cartografia como acompanhamento de processos. “Visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção” (Kastrup, 2009, p. 32). Assumir tal perspectiva tem consequências epistemológicas e políticas: desloca a pesquisa do terreno da verificação para o da invenção, não no sentido de arbitrariedade, mas de responsividade às condições de produção de sentido que se dão nos encontros concretos, como o analisado aqui. Por isso, não prometemos o fechamento de um “estado da arte” ou a prescrição de um “melhor caminho”; propomos, antes, um mapa que torna visíveis linhas (duras e de fuga), agenciamentos e forças em jogo, convidando leitoras(es) a seguirem, cruzarem e refazerem rotas, inclusive na crítica a nossas próprias escolhas.

Em síntese, a aposta que sustenta esta introdução, e o artigo como um todo, é que a observação atenta de um encontro, tomado como artefato cultural, pode ampliar nossa compreensão sobre como a escola e as tecnologias se coproduzem em contextos concretos. Isso implica reconhecer que, para além das grandes narrativas sobre “inovação” ou “fracasso” tecnológico, há trabalhos finos de mediação, há astúcias e cuidados cotidianos, há limites intransponíveis e há inventividades persistentes que não cabem em indicadores de desempenho, mas que transformam, no tempo longo, as condições de ensinar e aprender. É por isso que o gesto de “fugir”, no sentido deleuziano, não é recuar: é tatear outras vizinhanças, compor outros arranjos, buscar armas que não esmagam, mas fazem viver.

Com esse horizonte delineado, passamos ao primeiro bloco analítico, “Questões postas”, onde explicitamos as recorrências e variações que emergiram quando, ao redor de uma mesma roda, experiências singulares tornaram-se comparáveis, e nesse movimento, revelaram tanto as linhas duras de nossas práticas com tecnologias quanto as linhas de fuga que as desestabilizam e reinventam.

2. AS QUESTÕES POSTAS

Estar em uma escola cercado de sujeitos com finalidades e objetivos diversos sempre é um enfrentamento. Essa tarefa se torna um pouco mais complexa se estamos sobre a pressão social



quanto ao domínio, à inserção e ao ensino das TIC. Apesar de múltiplo, o lugar escola se encerra com tempo e espaço geográfico bem-marcado, os sujeitos estão imersos neste universo de amplo encontro, porém restrito. Neste ambiente as TIC são inseridas principalmente pela pressão dos setores da indústria e do mercado, cada vez mais tecnológicos e famintos por uma mão de obra especializada para a operação de suas máquinas. Essa força traz consigo estigmas de uma educação desigual, rasa e fabril, que não se preocupa em democratizar e utilizar as inovações tecnológicas contemporâneas para potencializar a formação de um ser humano íntegro, imanente e igual, mas apenas um sujeito competitivo e desigual que tenha habilidades e competências ligadas ao apertar de alguns botões.

A primeira questão remete às políticas de usos das TIC¹. Segundo Trevisani (2022), estamos em um período de grandes e rápidas transformações tecnológicas, ao qual ainda não sabemos precisar. O rápido surgimento de novas tecnologias tem levado a humanidade a hábitos que geram preocupações quanto ao seu desenvolvimento ético e humano. São novas formas de comer, de sentir, de se comunicar, que ora proporcionam sentimentos de conexão, de fortalecimento, ora de solidão, individualismo e competição. Para sustentar seus argumentos trazemos à cena o trabalho de Duarte Jr. (2000), *O sentido dos sentidos*, que vem apresentar a importância de uma educação para estesia e um panorama sobre como estamos regredindo sensivelmente, nos anestesiando frente aos avanços tecnológicos contemporâneos. Trevisani (2022), ao tratar desses conceitos de Duarte Junior (2000) situa a anestesia como uma característica da formação das subjetividades contemporâneas que deixaram de sentir empatia, atrofiadas pela falta da relação sensorial com o mundo seja pela velocidade da produção, seja pelo distanciamento com o real. Por sua vez, o conceito de estesia refere-se ao contaminar-se das cores, das sensações, dos sabores, a empatia com o outro e com a natureza, é dar vazão aos sentidos e através deles experimentar o mundo.

Neste trabalho o autor apresenta fenômenos que denunciam a anestesia gerada pelo surgimento e uso das TIC, que proporcionam a crueldade e o distanciamento do outro, como guerras televisionadas e as horas que passamos em frente às telas. Essa tensão perpassa a sociedade em que vivemos em todos os lugares, inclusive em nossos ambientes escolares.

Conforme Trevisani (2022), na escola essa tensão entre anestesia e estesia com o uso da TIC se sobressai de início na produção das políticas curriculares. Nesse contexto, Trevisani (2022) pontua as novas políticas curriculares nacionais com a produção da BNCC e demonstra, com uma série de dados e análises sobre o documento, que esta política curricular desprezou os conhecimentos mais humanos como a Arte, do mesmo modo que ampliou os conhecimentos técnicos e a inserção tecnológica.

[...] pode-se dizer que enunciados de uma formação tecnicista anestésica visando a formação de um trabalhador e não de um sujeito íntegro, são reforçados na escola brasileira a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Esses enunciados aparecem em sua introdução, onde expressa que a BNCC visa formar sujeitos que tenham as habilidades para ‘resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho’ (Brasil, 2017, p. 8) [...].” (Trevisani, 2022, p. 2).

Destacamos que a produção da BNCC foi permeada por atores ligados aos setores produtivos e que o documento foca no atendimento da formação de uma mão de obra preparada para a produção, frente aos avanços tecnológicos contemporâneos. Em consequência disso, a

¹ Ao decorrer do artigo são apresentados pelos autores citados dois conceitos sobre tecnologias. O primeiro como Tecnologias da Informação e Comunicação, trata-se de um conceito maior que abarca tecnologias que vão além da esfera digital, como o rádio e os impressos entre outros. O segundo, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, remete a um grupo mais restrito de objetos, que se utilizam de interfaces digitais.



BNCC introduz as TIC na escola de maneira fabril e rasa, com pouca discussão sobre os impactos éticos e sociais em sua utilização. Diante desse panorama sobre a atual política pública curricular brasileira, Trevisani (2022) deixa a pergunta de quais agenciamentos realizados com as TIC podem gerar linhas de fuga da anestesia para a estesia, dessa formação de homens máquinas que estamos presenciando. A questão das políticas que regem o uso das TIC também é evidente na discussão trazida à Rede Conversas por Gomes (2022), visto que o uso das TIC, “criaram exigências que requisitam transformações profundas nas coordenadas que permeiam nossas habilidades perceptivas e sensoriais” (Gomes, 2022, p. 3). A autora inicia seu texto apresentando as desigualdades entre o povo brasileiro em várias áreas como “saúde, transporte, profissional, moradia, alimentação, propriedade”. Para Gomes (2022), a educação está no cerne da questão, não apenas como consequência dessas desigualdades, mas como uma das forças motrizes das desigualdades, como reproduutora de um sistema que empodera mais uns dos que os outros, a partir do acesso à informação e ao conhecimento, que cada vez mais são sinônimos de poder.

Em se tratando da democratização da informação, a autora salienta que existe todo um aparato governamental que tem como objetivo dar acesso e ensino das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC nas escolas. Porém, mesmo que essa discussão sobre a democratização dos acessos à informação esteja em voga, e é cada vez mais crescente no Brasil, ela continua sendo um problema a ser solucionado. Para além do acesso e consumo físico das TIC, Gomes (2022) chama atenção para outros fatores embutidos na questão democratização: a maneira como usamos tais equipamentos; a política de uso e acesso à informação, que se difere segundo a história; o grau econômico e social da população.

Muito se tem discutido sobre a inclusão digital em uma tentativa de democratizar ainda mais o acesso à informação e do uso das tecnologias na Educação pública, mas o que tem sido deixado de lado é a problemática não mais da aquisição, o ter o acesso, mas a desigualdade produzida por consequência do uso desregrado dessas tecnologias que não só estimula a alienação de jovens e adolescentes como também pode causar bloqueios no processo de aprendizagem (Gomes, 2022, p. 2).

Para sua sustentação, Gomes (2022) relata suas experiências em duas escolas, uma pública e outra privada, e faz uma comparação quanto ao uso de tais equipamentos por parte dos alunos, para além da gritante desigualdade de infraestrutura e acesso. A autora relata que há, sim, um abismo entre a democratização física de instrumentos entre as duas escolas e quanto à formação dos professores, mas foca na questão do uso destes equipamentos. Enquanto na escola privada as TIC são utilizadas para informação e de auxílio as aulas, na escola pública elas são utilizadas como mero entretenimento, causando inclusive distração no processo de aprendizagem. Segundo a autora, essa diferença reproduz a desigualdade entre as camadas da população, enquanto as camadas mais altas se nutrem de informações gerando senso crítico e poder, as camadas mais baixas se alienam adentrando na cultura digital de maneira leiga e rasa, fazendo com que estas virem vítimas de novas ferramentas de controle de massas.

A maneira como usamos as TDIC também está presente no texto de Oliveira e Thees (2022), porém em outro contexto. As autoras relatam a experiência vivida em um curso de extensão para idosos intitulado “Letramento e Sabedoria Digital, Ética na Internet e Processo de Envelhecimento”. O curso foi promovido pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias Digitais e Formação Docente – GEPETEC – UNIRIO em parceria com o Núcleo de Educação na Perspectiva das Tecnologias e Alteridade - NEPTA, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Sua justificativa social para essa ação baseou-se em “[...] temas como *fake news*, netiqueta, golpes virtuais, roubo de informações bancárias, entre outros, que este público considerado idoso (...), vem sofrendo devido à falta de letramento digital e da utilização



consciente e crítica das Tecnologias Digitais” (Oliveira & Thees, 2022, p. 1). Esta ação para além da formação técnica de idosos trouxe à tona diversas outras questões relacionadas ao letramento digital de pessoas idosas.

No decorrer do curso, através de encontros on-line síncronos e assíncronos, o foco dos docentes foi criar senso crítico a respeito do uso das tecnologias, movendo tanto os discentes, quanto os docentes. Essa experiência revelou outra questão crucial para a formação instrumental e crítica da população em geral, especialmente adultos e idosos com o uso das TDIC que é a necessidade da formação de professores. As autoras comentam que, “estamos imersos em um contexto tecnológico, vivenciando experiências digitais em constante evolução, que nos desafiam diariamente e para as quais ainda não estamos preparados para lidar. (Oliveira & Thees, 2022, p. 3)”. Essa necessidade de uma maior preocupação com a formação de professores também foi apontada por outros autores como Dias e Gonçalves (2022).

Ao aplicar um questionário em estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de uma Escola Pública Municipal do bairro de Paraisópolis da zona sul de São Paulo, Dias e Gonçalves (2022) constataram que a pandemia da Covid-19 acirrou ainda mais a já questionável democratização do acesso às TDIC e grifaram a importância da formação pedagógica no trabalho com elas. Os autores comentam que o acesso do público dessa modalidade educacional às TDIC, já se mostrava precária ou inexistente e foi agravada ainda mais pela pandemia, devido à falta de acesso à internet e a equipamentos, o que intensificou a desistência dos alunos. Para além dos obstáculos sobre “[...] o letramento digital, o acesso à internet, disponibilidade de aparelhos celulares, computadores, tablets e afins, espaço/tempo para estudos, demandas domésticas, emprego e desemprego [...]” (Dias & Gonçalves, 2022, p. 3), e das inúmeras ações governamentais para a continuação das aulas no cenário da pandemia, havia o problema da formação dos professores. Segundo os autores,

A pandemia agudizou as fragilidades das políticas públicas e enfatizou a necessidade em ressignificar a importância da formação docente quanto à inserção das TDIC. Os próprios docentes, em diversos diálogos demonstravam angústias, frustrações por não conseguirem alcançar os objetivos propostos pelas secretarias de educação. (Dias & Gonçalves, 2022, p. 3).

A falta de formação e preparo dos professores especialmente para essa modalidade de ensino, fez com que discursos de falta de vontade ou preguiça dos alunos fosse a justificativa entre os docentes para a desistência acentuada dos alunos, desconsiderando todas as desigualdades e as situações que essa parcela da população vivencia diariamente.

Durante a pandemia outras experiências educativas demonstraram a necessidade da formação de professores, como é o caso relatado por Viana (2022), como coordenadora em uma rede municipal de ensino. No primeiro momento as grandes dificuldades se voltavam para a democratização da infraestrutura, o “apartheid social” se mostrava mais visível quanto ao acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos, para utilização pelos professores e alunos. A autora grifa a realidade que se alastrou por todo Brasil, onde a única esperança da continuidade do ano letivo se baseava na tecnologia e no ensino mediado pela internet e que a preocupação primeira era dar acesso aos componentes curriculares. Porém, superadas as questões de acesso, às vezes utilizando-se de outros meios além do digital, surgiu outro desafio: a capacitação dos professores para lidar com tal situação inusitada.

Naquele momento era urgente a capacitação básica e como professora capacitada comecei a atuar para apoiar professores excluídos digitais. A tarefa foi árdua e trouxe implicações importantes. O ensino remoto mediado pela tecnologia superava distâncias, mas aprofundava abismos também para os



educadores. O ensino do uso das ferramentas a distância exigiu do professor uma postura de pesquisador mais que nunca se tinha visto. (Viana, 2022, p. 3)

Essa postura, de certa forma imposta, fez com outro fenômeno se desencadeasse: o aumento das síndromes do pânico e de Burnout, entre os professores. Contudo, essa experiência se mostrou profícua diante da situação adversa. Muitos professores acabaram precisando incorporar a pesquisa em seu fazer diário, uma prática que aumentou durante a pandemia, o que resultou em produções autorais, baseadas nas especificidades dos seus alunos e nos contextos das salas de aula.

Em suma, percebemos que, de maneira individual, todos nós acabamos compartilhando das mesmas frustrações, desafios e medos, mesmo estando em diferentes regiões brasileiras e pondo em prática usos distintos das tecnologias no campo educacional. Como visto até aqui, podemos resumir essas circunstâncias em três grandes questões, que permeiam nossas práticas: a atenção às políticas de utilização das TDIC na Educação; a democratização do acesso às TDIC; e a necessidade de formação continuada de professores para o ensino dessa área. Mas, nem tudo são percalços e durante a Rede de Conversas, várias estratégias foram compartilhadas, as quais podem atravessar territórios e realidades, como múltiplos do fazer da Escola e das Tecnologias.

3. AS RESPOSTAS ENCONTRADAS

De fato, como nos apresenta Deleuze e Guattari (1996) todo platô, agenciamento de objetos, encontro de forças é permeado pelas fugas dos enunciados que os ensejam. Apesar de serem esquadrinhados por intenções e ideias, por linhas duras que definem sua intenção e funcionalidades, esses agenciamentos de objetos quando postos nos locais, nos territórios, geram reações que são imprevistas e parcialmente incontroláveis. O que é posto como um mecanismo de controle social, às vezes pode se transformar em algo de libertação, fugir, se reorganizar e resistir. Nesse sentido quando falamos no platô Escola/TIC, apesar das políticas públicas estatais, que regem a inserção das TIC na educação de maneira desigual e com claros propósitos produtivos e não formativos, existem saídas para formações diversas em experiências escolares. São essas experiências em territórios distintos que foram trocadas na Rede de Conversas Gruparianas, onde pudemos encontrar armas, esperança e resistências, as quais passamos a relatar em seguida.

Para Trevisani (2022, p. 1) essas linhas de fuga são vistas em vários fenômenos históricos e podem surgir também nas unidades escolares e na tradução das políticas públicas que agenciam Escola/TIC. O autor cita a Primavera Árabe em uma demonstração de como o desenvolvimento tecnológico, principalmente as TIC, possibilitaram estesias com sentimentos de empoderamento, pertencimento e conexão, ajudando a derrubar regimes ditatoriais e totalitários em vários países árabes no ano de 2011. Baseado neste fenômeno, o autor compactua com a conclusão de Duarte Jr. (2000), em que o cerne da questão não está nas TIC em si, mas nas políticas de utilização dessas tecnologias, nos direcionamentos e usos dados a elas. Nesse sentido, Trevisani (2022) corrobora com a pergunta “do que é básico na Educação?”, apontando a necessidade de uma contra engenharia, a partir da reflexão de como fugir dos enunciados anestesiantes postos sobre o agenciamento Escola/TIC e sugere como saída a criação de subversões do currículo nacional em unidades escolares singulares.

Já as autoras Oliveira e Thees (2022), em sua experiência relatada sobre um curso de extensão direcionado ao letramento digital de pessoas da terceira idade, demonstra como esta ação quando direcionada pode ser prolífica na construção de um posicionamento crítico sobre o uso das TDIC. Para as autoras, “Mais do que oferecer um conhecimento técnico direcionado ao fazer mecanicista, a equipe ministrante procurou incentivar uma autorreflexão em relação



ao uso das tecnologias digitais nesses tempos de cultura digital [...]", (Oliveira & Thees, 2022, p. 2). Essa ação desencadeou, além da formação instrumental desses idosos no uso da internet, posicionamentos críticos sobre as inserções das tecnologias, o que foi visto nas discussões e nos trabalhos desenvolvidos durante o curso.

Há nessa ação um agenciamento entre a instrução, a inserção das TDIC e o olhar direcionado à responsabilidade social, adaptando o conhecimento digital ao processo de envelhecimento das pessoas. Para Oliveira e Thees "[...] ações como esta que pretendem incentivar o letramento digital de pessoas adultas ou idosas, podem ser um caminho que possibilitará uma conduta mais responsável por parte de quem produz e consome informação." (Oliveira & Thees, 2022, p. 3). São essas ações que promovem a autonomia e o pertencimento a um novo mundo, o qual essas pessoas viram nascer e estavam às margens dele, muitas vezes vítimas de golpes virtuais e/ou de *fake news*.

Para além do uso das tecnologias digitais, há práticas e experiências educativas que se mostram como possibilidades de um ensino humanizado e que podem despertar múltiplas formas de trabalhar as TDIC na escola. É nesse sentido que Bruno (2022) traz para a *I Rede de Conversas Gruparianas*, o texto *A Didática Engajada: os desafios de transformar com a mediação*, no qual relata seus anos de experiência como professora e dá pistas potentes para o ensinar com ou sem o uso das tecnologias. As primeiras pistas sobre um fazer pedagógico humano e coerente, são a felicidade, a singularidade de cada turma e o reconhecimento dos erros. Dessas pistas pode-se tirar vários aprendizados referentes ao fazer pedagógico.

A autora salienta que para termos alunos felizes é essencial que sejamos felizes também. A felicidade é sempre algo contagiante e não se trata de agradar os alunos, mas agradar a si própria em um fazer pedagógico singular, uma vez que cada turma representa um encontro, aptidões e inaptidões, ou seja, ser docente é estar em uma transformação constante. Já quanto ao errar, a autora se espelha em outros professores que marcaram sua trajetória para grifar que "não nos transformamos sem errar e sem ousadia, sem medo e coragem (ao mesmo tempo), sem aceitar/integrar o/a outro/a como parceiro (nunca rival), sem generosidade (para conosco e para com todos/as)" (Bruno, 2022, p. 2).

Segundo Bruno (2022), essas inúmeras experiências levaram-na a tecer o conceito da "mediação partilhada". Para a autora tudo começou ao perceber que os alunos precisavam de um espaço nas aulas para apresentar o que lhes interessava, fosse através de danças, canto, piadas, imitação, enfim, o que quisessem. A partir de então, a autora percebeu que as aulas não eram dela, mas dos sujeitos que ali se encontravam. Trata-se de um conceito que traz consigo várias atitudes a se vivenciar como professor, como o desapego e o descontrole, ou seja, se abrir para o inesperado, para o novo. Renunciar à postura autoritária na relação de poder entre aluno e professor e com ela a pretensão de ser a fonte do saber sem medo de saber ou não saber, o que leva também a imprevisibilidade. Assumir, um tipo de ação educativa que surja iminente do encontro dos sujeitos e de seu engajamento, seu envolvimento. E, por último, mas base de toda interação humana,

[...] gostar de gentes: você gosta de gentes? Sim, no plural, pois são tantas as gentes! As pessoas que estarão conosco nas salas de aula (independentemente da idade) são seres diferentes (nos gêneros, etnias, desejos, necessidades, crenças, histórias, concepções etc.) e em constante mudança. (Bruno, 2022, p. 3)

O respeito e a consideração para com a diferença também são indicações do trabalho apresentado por Gomes (2022), que apresenta respostas para a democratização do acesso às TDIC. Segundo a autora, é necessário que haja a participação e o fomento do debate sobre democratização para além do acesso da informação, na busca de uma estrutura que atenda as aspirações individuais dos alunos, e que as TDIC possam exercer efeitos sociais através dos



agenciamentos que fazem sentido em sua vida. De nossa parte é pertinente afirmar que essa demanda, enquanto política pública, vem focando mais na produção e aquisição de softwares do que na infraestrutura das TIC nas escolas, visto os discursos empregados nas atuais políticas educacionais, que visam a terceirização da estrutura para o indivíduo, seja ele aluno, seja ele professor, através principalmente dos dispositivos móveis. Para Gomes

A resposta está no uso cada vez mais amplo dessas tecnologias em conjunto com a cultura digital dos alunos numa tentativa de provocar um senso crítico a realidade existente e tornar o mesmo mecanismo provocador de desigualdades em aliado a democratização dos saberes. (Gomes, 2022, p. 4).

É necessário empoderar os alunos no uso das TDIC, para que estas sejam ferramentas de difusão e recepção cultural e informacional, tal que as demandas sociais pertinentes a ele, do seu dia a dia e para sua autoformação, sejam atendidas.

No mesmo prisma, Viana (2022) vê o engajamento das ações educativas com as realidades e interesses dos alunos como uma resposta à introdução das TDIC na escola.

Fundamentadas por teóricos como Piaget, Vygotsky, Bakhtin que sustentam o paradigma da comunicação focando nos interesses e habilidades, no protagonismo do aluno e onde o professor é mediador, a proposta de uso das tecnologias era bem-vinda pelos alunos. Os projetos propostos traziam possibilidades de aprendizagem diferentes da sala de aula. (Viana, 2022, p. 2)

A autora ainda relata experiências produzidas através de um projeto chamado “Cabeças Digitais”. Este projeto surgiu da produção de um jornal no contraturno escolar e se desdobrou em várias ações envolvendo as TDIC e os interesses dos alunos. Viana (2022, p. 2) constatou que “o grupo de alunos participantes exploravam os recursos digitais para construção de conhecimentos para mudança de suas realidades.”. Os alunos foram instigados ao sentimento de pertencimento do bairro e da comunidade em que vivem, procurando visualizar os problemas do seu entorno, assim como conhecer a sua cultura através da visita a espaços culturais e turísticos da cidade. Essas ações envolveram a “produção e edição de vídeos, produção de conteúdos digitais, aprendizagens de linguagem de programação básicas como o *Scratch* e *HTML* para a construção de um aplicativo para irrigação mecânica da horta da escola [...]” (Viana, 2022, p. 3). Viana compartilha também suas experiências durante a pandemia e destaca que, nesse contexto, o uso das TDIC proporcionou um maior entrosamento da equipe de trabalho diante do cooperativismo instrucional e da necessidade de ressignificar os conteúdos para o uso delas, e que isso resultou em trabalhos autorais baseados nas especificidades de seus alunos através de aprendizagens compartilhadas.

Outra resposta que conversa com a ideia de aprendizagens compartilhadas vem do relato de Evangelista (2022). A autora descreve seu estudo de caso com a pré-escola durante seu estágio doutoral na Escola da Ponte, na Cidade do Porto, em Portugal. Essa experiência apesar de não se ater ao uso das TDIC, trouxe para a Rede de Conversas Gruparianas algumas posturas que podem ser frutíferas também no uso das TDIC na Educação. A Escola da Ponte é uma instituição que tem como base a pedagogia do educador Célestin Freinet, que trabalha as possibilidades de liberdade no ato educativo.

Evangelista (2022) chama a atenção para os atravessamentos que esta pedagogia incentiva, para além da mera instrução. Segundo a autora, em todas as ações da escola estão presentes o foco no desenvolvimento moral e social das crianças e isso ocorre com a coparticipação delas na responsabilidade das tarefas executadas, desenvolvendo a autonomia e a consciência crítica sobre o ser e estar no mundo.



Essas experiências deixam evidente que existe nas dinâmicas de trabalho uma preocupação em desenvolver relações responsáveis entre todos e com o meio, relações permeadas por valores, princípios e regras que favoreçam o coletivo. Quando o pai diz que “as crianças se empenharam em resolver”, identificamos valores, como solidariedade, amizade e partilha e, ao mesmo tempo, a ajuda e empatia para com os outros, com o meio onde vivem e o mundo. (Evangelista, 2022, p. 3)

Esses valores também estão presentes em ações como as assembleias semanais, nas quais todos os alunos participam, sem distinção de idade ou etapa formativa, proporcionando que os mais jovens aprendam sobre cidadania com os mais velhos, através da participação. Essa ação demonstra, assim como as outras ações da escola, que a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e instrucional não ocorre de maneira isolada ou exclusiva, mas em conjunto com ações multidisciplinares integradas ao interesse e capacidades das crianças. Ações que, intencionalmente ou não, denotam a ideia, já presente em outros trabalhos, de que os alunos não são meros receptores, mas seres que possuem personalidade, interesses e capacidades.

Dentre os trabalhos relatados foram encontradas múltiplas respostas para o uso educativo com as tecnologias. A surpresa reside na coincidência de trabalhos que, apesar de tão distintos, seja pela modalidade educativa a qual se detém, seja pelo período que relata ou seja pelos sujeitos e instrumentos envolvidos, encontram respostas tão próximas e que se conectam. Há vários indicativos de que a inserção das TIC no universo educacional tem que atravessar para além da mera instrução, indo de encontro com a responsabilidade social, o engajamento dos alunos através de seus interesses e aptidões, a coparticipação dos alunos no ato educativo e o libertar de práticas tradicionais, que somente reforçam o autoritarismo do professor em sala de aula. A partir dessas indicações é possível fomentar o senso crítico e de cidadania dos alunos, com respeito ao uso das TDIC, e ampliar o debate sobre sua democratização e utilização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo cartografar problemas recorrentes e respostas provisórias emergentes no Grupo B da I Rede de Conversas Gruparianas, tomando o encontro como artefato cultural-discursivo e o corpus como amostragem contingente de enunciados produzidos por práticas docentes heterogêneas. Em vez de buscar exaustividade temática ou representatividade estatística, acompanhamos processos de produção de sentido na troca de experiências, apostando na densidade heurística do recorte para tornar visíveis o que se repete e o que se desloca quando experiências singulares são colocadas em vizinhança. A opção cartográfica, sustentada por leituras sucessivas, memos analíticos, quadros sinóticos e identificação de vetores emergentes, manteve atenção às linhas duras (estabilizações) e às linhas de fuga (invenções) que atravessam o uso de tecnologias na educação básica, resultando em um mapa situado capaz de iluminar pistas para o trabalho pedagógico com TIC/TDIC em contextos análogos.

A síntese dos achados organiza-se em três vetores. No plano das políticas e dos usos das TDIC na escola, observam-se tensões entre prescrições macro (documentos curriculares, metas e indicadores) e arranjos microlocais que valorizam mediação partilhada e engajamento orientado pelos interesses dos estudantes, deslocando rationalidades estritamente instrumentais. No eixo do acesso e da infraestrutura, a precariedade material não bloqueia, mas reconfigura a invenção: docentes acionam contornos como reuso de dispositivos, curadorias locais de recursos e sequências híbridas de baixo custo para viabilizar experiências formativas. No campo da formação e reinvenção docente, ganha centralidade a formação contínua em serviço, sustentada por comunidades de aprendizagem, planejamento colaborativo e experimentações acompanhadas, em que dimensões éticas e estéticas, modos de presença,



afetos, linguagem e imagem, integram o núcleo do trabalho com tecnologias. Em conjunto, tais vetores sugerem que introduzir TDIC para além da instrução implica deslocar o foco de competências meramente operacionais para agenciamentos pedagógicos que articulam cuidado com a linguagem, participação estudantil e responsabilidade pública; as respostas observadas, coautoria discente, projetos vinculados a problemas reais, avaliação formativa e rubricas que contemplam a dimensão estética, não pretendem instituir modelos universais, mas oferecem pistas replicáveis quando preservadas condições análogas.

As contribuições concentram-se em três frentes. No plano teórico, a compreensão do encontro como artefato cultural e a explicitação da amostragem por contingência/limiar evidenciam como acontecimentos tornam visíveis regularidades e invenções que tenderiam a permanecer opacas em recortes temáticos fechados; o par linhas duras/linhas de fuga mostrou-se fecundo para ler estabilizações e variações nos usos das TDIC. No plano metodológico, descrevemos um protocolo passível de replicação, leituras sucessivas por mais de um(a) autor(a), quadros sinóticos, cotejamento interpretativo e encerramento por saturação interna, aplicável a pesquisas interessadas em acompanhar processos discursivos em eventos, redes e grupos. No plano empírico, o mapeamento dos três vetores, articulado a exemplos de práticas e tensões, compõe repertório descritivo-analítico útil para diagnósticos locais e desenho de formações.

Esses resultados devem ser lidos à luz de limitações que balizam seu escopo de validade. O corpus provém de um único grupo de uma edição específica do evento, o que afasta qualquer pretensão de generalização estatística; a amostragem contingente, embora heurística, pode produzir vazios ocasionais, deixando de fora temas que não emergiram por acaso na composição do grupo; as fontes concentram-se em resumos expandidos e interações públicas, sem observação direta de sala de aula ou análise extensiva de materiais didáticos, o que limita a inferência sobre práticas concretas; a temporalidade dos dados (2022) condiciona os achados; e a posicionalidade dos(as) autores(as), participantes do acontecimento analisado, implica envolvimento que mitigamos com leituras em pares, memos e cotejamento, sem eliminá-lo.

As implicações práticas derivam dos vetores identificados. Em políticas e usos, recomenda-se instituir diretrizes de emprego ético-estético das TDIC (linguagem, imagem, dados e autoria), fortalecer mediação partilhada e fomentar coautoria estudantil, com instâncias deliberativas que pactuem usos e avaliem impactos para além de métricas de acesso. Em acesso e infraestrutura, sugerem-se mínimos de conectividade por turma, rotinas estáveis de reuso e compartilhamento de dispositivos com protocolos de cuidado, suporte técnico-pedagógico que reduza a sobrecarga do professor e curadorias locais de recursos (repositórios próprios, licenças abertas e materiais contextualizados) para diminuir dependência de plataformas. Em formação docente, destacam-se trilhas contínuas em serviço com tempo protegido para planejamento, testagem e reflexão; laboratórios pedagógicos de baixo custo (imagem, som, dados, prototipagem) que façam da escola espaço de experimentação acompanhada; e comunidades de aprendizagem que articulem técnica, ética e estética por meio de intervenções, observação de aulas e construção de portfólios.

Por fim, delineiam-se trilhas para pesquisas futuras: replicar a cartografia em outros grupos e edições, bem como em eventos distintos, para testar a robustez dos vetores; realizar comparações inter-regionais em redes de perfis socioeconômicos variados; incorporar a perspectiva discente por meio de grupos focais, diários e etnografias; acompanhar longitudinalmente trajetórias de projetos com TDIC ao longo de ciclos letivos. Em suma, se “ao longo da fuga buscamos uma arma”, como lembram Deleuze e Guattari, os achados aqui apresentados sugerem que tais armas não são artefatos externos a aplicar, mas composições, práticas, linguagens, pactos e rotinas, que fazem viver o trabalho pedagógico com tecnologias. O encontro cartografado tornou visíveis modos de fazer que desestabilizam padronizações e inventam margens de ação, mesmo entre precariedades. Não se celebra a fuga como abandono,



mas como método de atenção ao que insiste: o desejo de formação que, entre linhas duras e linhas de fuga, compõe uma escola mais pública, sensível e justa, com tecnologias entendidas como meio e matéria do comum, e não apenas instrumentos de controle.

REFERÊNCIAS

- Bruno, A. R. (2022). A didática engajada: Os desafios de transformar com a mediação partilhada. Em *Anais da I Rede de Conversas Gruparianas – Rede: Docências, Cultura Digital e Educação – Grupo B* (pp. 1–4). UNIRIO. <https://grupar1.wixsite.com/conversasgruparianas>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 2; A. L. de Oliveira & L. C. Leão, Trad.). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 3; A. G. Neto & C. P. Costa, Trad.). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 5; P. P. Pelbart & J. Caiafa, Trad.). Editora 34.
- Dias, M. J. da S., & Gonçalves, J. L. (2022). Práticas docentes na EJA: Reflexões sobre a (re)existência e vivências de estudantes da EJA durante o ensino remoto emergencial em interface com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Em *Anais da I Rede de Conversas Gruparianas – Rede: Docências, Cultura Digital e Educação – Grupo B* (pp. 1–4). UNIRIO. <https://grupar1.wixsite.com/conversasgruparianas>
- Duarte Jr., J. F. (2000). *O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível* [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas].
- Evangelista, S. de A. (2022). O trabalho docente e as dinâmicas na pré-escola da Escola da Ponte na segunda década do século XXI. Em *Anais da I Rede de Conversas Gruparianas – Rede: Docências, Cultura Digital e Educação – Grupo B* (pp. 1–5). UNIRIO. <https://grupar1.wixsite.com/conversasgruparianas>
- Gomes, I. C. L. (2022). A desigualdade social como causa e consequência da falta da democratização das tecnologias. Em *Anais da I Rede de Conversas Gruparianas – Rede: Docências, Cultura Digital e Educação – Grupo B* (pp. 1–5). UNIRIO. <https://grupar1.wixsite.com/conversasgruparianas>
- Kastrup, V. (2009). Durante e depois: A experiência cartográfica. Em E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 32–50). Sulina.
- Kenski, V. M. (2008). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (8a ed.). Papirus.
- Moran, J. M. (2015). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (21a ed.). Papirus.
- Oliveira, J., & Thees, A. (2022). Notas sobre responsabilidade social e letramento digital. Em *Anais da I Rede de Conversas Gruparianas – Rede: Docências, Cultura Digital e Educação – Grupo B* (pp. 1–3). UNIRIO. <https://grupar1.wixsite.com/conversasgruparianas>
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.
- Trevisani, J. (2022). Enunciados, agenciamentos tecnológicos e as subversões possíveis. Em *Anais da I Rede de Conversas Gruparianas – Rede: Docências, Cultura Digital e Educação – Grupo B* (pp. 1–3). UNIRIO. <https://grupar1.wixsite.com/conversasgruparianas>
- Valle, V. E. J., & Alves, A. G. (2025). Relação entre cultura digital e prática docente: Uma revisão das produções científicas. *Revista Pemo – Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 7, e14669. <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14669>
- Viana, A. N. (2022). Experiências do uso das tecnologias digitais na escola: Um breve relato. Em *Anais da I Rede de Conversas Gruparianas – Rede: Docências, Cultura Digital e Educação – Grupo B* (pp. 1–4). UNIRIO. <https://grupar1.wixsite.com/conversasgruparianas>
- Vieira, D. C., Ferreira, A. M., Lemos, A. G. B., Melo Júnior, H. G., Lopes, J., Pinto, M. L. G., & Santos, S. M. A. V. (2024). Educação mediada pelas TICs com ênfase na formação de professores. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(7), 2324–2344. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14981>

