

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A ESCOLA: PESQUISANDO O COTIDIANO

Lucas Lima Coaracy¹; Walcéa Barreto Alves²

¹Universidade Federal Fluminense, limacoara@gmail.com; ² Universidade Federal Fluminense, walcea.alves@gmail.com

Resumo

O trabalho é produto de uma pesquisa acerca das representações sociais sobre as tecnologias digitais e seus usos na perspectiva dos alunos e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem. O aporte teórico-epistemológico embasa-se na Teoria das Representações Sociais. A metodologia teve como eixo principal a abordagem etnográfica, situando-se no contexto de uma pesquisa multimétodos. Os sujeitos primários foram alunos matriculados na Classe de Aceleração 3 de uma escola da rede municipal de Niterói. De acordo com os dados produzidos, no cotidiano dos participantes da pesquisa, as mídias digitais são predominantemente usadas no acesso às redes sociais e para entretenimento, como jogos e séries. No contexto da escola, os estudantes apontam que a tecnologia está presente somente quando é central na proposta pedagógica. Neste sentido observou-se que os alunos demonstraram maior conexão e envolvimento nas atividades que permitiam maior desafio e criatividade, o que evidenciava maior demanda por protagonismo e autoria por parte deles no processo como um todo. Tais fatores apontam que, para ser profícua, a apropriação das tecnologias na escola deve dialogar com a construção de processos de autonomia, criticidade e participação.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Representações Sociais; Etnografia; Escola.

Introdução

Com o advento da tecnologia entremeando a vivência cotidiana dos sujeitos do mundo contemporâneo, inúmeras discussões têm sido desenvolvidas no sentido de se refletir sobre os conceitos e usos da tecnologia digital e suas relações com o contexto educacional, em especial nos processos educativos que têm se desenvolvido na escola. Diante deste contexto surge o questionamento: a possibilidade de acesso dos alunos às tecnologias digitais garante, por si só, o desenvolvimento do conhecimento de conteúdos legitimados pela escola e pela sociedade? Quais são as relações estabelecidas entre a acessibilidade à informação e à construção aplicabilidade aos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula? Mamede-Neves e Duarte (2008) desenvolveram um estudo que apontou que a interatividade promovida por esses meios não necessariamente apresenta condições de maior participação e autonomia. Tal questionamento leva à reflexão sobre qual tem sido a implicação e participação dos alunos neste processo de construção do conhecimento (no que se refere à aquisição dos conteúdos escolares) baseado no uso das tecnologias e das redes.

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

Diante destes apontamentos iniciais, este trabalho consiste na apresentação dos resultados da primeira fase da produção de dados da pesquisa intitulada: “Representações sociais, tecnologias digitais e o contemporâneo: investigando a escola”, realizada pelo Núcleo de Estudos Contemporâneos em Educação, Etnografia e Representações Sociais (NECEERS/UFF). O locus da pesquisa é uma escola da rede municipal de Niterói, RJ. Os participantes primários são alunos do Ensino Fundamental da Classe de Aceleração 3, composta por alunos multirrepetentes, considerados em defasagem idade-série. São participantes secundários professores, gestores, funcionários e pais de alunos da escola pesquisada. A escolha da escola e da turma foi viabilizada pela indicação da Assessoria de Mídias da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), devido ao fato da instituição realizar um projeto de Robótica Educacional.

O objetivo geral da pesquisa é investigar as redes de significação que se configuram mediante as representações sociais circulantes na escola permeadas pelos usos e conceitos relacionados à tecnologia digital no contexto contemporâneo. Investiga-se também: a relação entre as representações do aluno sobre a interface entre a tecnologia e a educação e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem; as possibilidades de modificação das práticas educacionais a partir do posicionamento crítico-reflexivo do aluno; as possibilidades da implicação do conceito de reflexividade na concepção do papel do aluno como agente prospectivo de mudança da escola em interface com o uso das tecnologias digitais no contexto educativo e os processos interativo-reflexivos entre os participantes da pesquisa no contexto cultural, emocional, simbólico, social e de aquisição de conhecimentos digitais.

Metodologia

A metodologia baseou-se, em sua primeira fase, em levantamento e análise bibliográfica sobre conceitos e usos das tecnologias na contemporaneidade, etnografia e Teoria das Representações Sociais (TRS). Posteriormente, na segunda fase, realizou-se a pesquisa de campo. A pesquisa é pautada na perspectiva multimétodos de investigação (*mixed research*) (GÜNTHER et al., 2008; JOHNSON e ONWUEGBUZIE, 2004), sendo a abordagem etnográfica o eixo teórico-metodológico principal (MATTOS, 2001, 2002, 2006, 2009). A observação participante é o principal instrumento metodológico realizado durante a etapa de ida ao campo. Foram efetivados também: aplicação de questionário de evocação livre; grupo focal; gravações (de áudio e vídeo). Pretende-se, na segunda etapa da pesquisa de campo, realizar entrevistas etnográficas, a fim de se voltar o olhar sobre os dados e resultados

já produzidos, aprofundando a análise. A aplicabilidade teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais (base teórica-epistemológica principal do projeto) dá-se mediante proposições das abordagens processual e estrutural da teoria (ABRIC, 2000).

A pesquisa atualmente encontra-se em um momento de re-inserção ao campo, após um breve período de reestruturação do grupo no início do ano letivo de 2018. Simultaneamente, demos início aos procedimentos de estruturação de dados. Para tal, apontamos elementos de análise baseados na dinâmica das hipóteses progressivas (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1983), que consiste em uma mobilidade de construção em processo constante de interação com o campo, a partir das significações que emergem das situações observadas, considerando-se a ótica do próprio sujeito da pesquisa (ALVES, 2012). Diante disto, a discussão proposta passa pela realização da análise e interpretação de dados que se dá num continuum, dialeticamente, durante todo o processo de investigação. Os materiais produzidos durante os encontros dos pesquisadores e os sujeitos pesquisados, registrados inicialmente em cadernos de campo, são compartilhados pelos integrantes do NECEERS nas reuniões e utilizados como disparadores para discussões e análises, considerando as dimensões discursivas e atitudinais dos indivíduos, com enfoque no aluno. A sistematização da análise se desenvolve mediante as contribuições de Bardin (1977), via análise de conteúdo. Os dados dos cadernos de campo e as transcrições de áudio e vídeo geraram documentos - arquivos de texto. Em primeira instância, realizamos a leitura flutuante, num processo de reconhecimento do contexto geral dos eventos registrados. Em seguida, realiza-se o estudo mais aprofundado dos materiais produzidos, elencando-se unidades de sentido, que emergem a partir da recorrência de determinados termos contextualizados nas situações observadas e nas falas dos participantes da pesquisa. A partir da integração das unidades de sentido, formam-se as categorias que, posteriormente, mediante a triangulação, fundamentarão a tematização dos dados. No momento atual, estamos realizando a fase de organização dos dados concomitantemente ao retorno ao campo, para em seguida iniciarmos a estruturação e produção das análises.

A pesquisa de campo realizada no ano de 2017, junto à Classe de Aceleração 3A, apontou elementos relevantes para considerarmos a importância de retornarmos a campo na etapa seguinte. Os elementos foram: o acompanhamento dos alunos da turma, suas trajetórias na escola e o impacto do projeto de robótica realizado com eles; a observação do segundo ano de desenvolvimento do projeto na escola - seus desdobramentos e sua realização com uma nova turma de aceleração. Neste sentido, buscamos mais dados a fim de aprofundarmos o

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

entendimento sobre as interfaces dos alunos com as tecnologias no contexto escolar frente a uma proposta pedagógica com o uso de "novos" artefatos tecnológicos .

Neste ano de 2018, ao retornarmos à escola, encontramos a turma subsequente (4A) em uma nova configuração: alunos da 3A e 3B que foram aprovados em 2017; alunos da classe de Aceleração 4 que ficaram reprovados em 2017; alunos que saíram da turma por terem se inserido em turmas regulares; alunos que saíram da escola; alunos que chegaram à escola neste ano. Este fato nos instiga a investigar alguns pontos já levantados e avançar para outros, na busca de aprofundamento de alguns dados e ampliação de outros ângulos de análise.

A pesquisa de campo se desenvolveu baseada no processo investigativo a partir do contato com algumas dimensões da escola: a sala de aula de uma turma da Classe de Aceleração 3 (turma 3A); as aulas de robótica ocorridas no laboratório de informática e na sala de Artes; Conselhos de Classe; Feira de robótica promovida pela FME. Neste sentido, foram realizadas a observação participante, a aplicação de questionário de evocação livre com os termos indutores "tecnologias" e "escola" e a realização de grupo focal com os alunos da turma 3A. As observações de sala de aula foram realizadas durante 8 meses, no turno da manhã, em dia fixo, uma vez por semana. Todas as aulas deste dia eram acompanhadas pelo grupo. Desta maneira, assistimos aulas de Matemática, Espanhol, Português e Artes.

Resultados e Discussão

Este texto tece relações entre os elementos de análise da conclusão da primeira fase da coleta de dados, construindo subsídios para os resultados da pesquisa. Os eventos observados apontam fatores relevantes para o conhecimento da turma e da comunidade escolar, indicando elementos de significação circulantes neste contexto que perpassam a questão das tecnologias em interface com muitas outras que permeiam as vivências dos sujeito escolares dentro e fora dos muros escolares.

As relações que a escola e os professores estabelecem com os alunos mediados pela tecnologia se dão geralmente nas aulas de artes e em momentos específicos das aulas de biologia e matemática, mediante a dinamização do projeto de Robótica Educacional, que acontece no laboratório de informática ou na sala de educação artística.

A coordenação do projeto é feita pela professora de Artes, sempre assessorada por uma estagiária de tecnologias, encaminhada à escola via FME. Os professores de Biologia e Matemática são professores colaboradores, que atuam tanto desenvolvendo ações ligadas a conceitos que envolvem suas disciplinas quanto na sessão de seus horários de aula para

realização das atividades. No sentido de suas contribuições, o professor de Biologia trabalha com os alunos o entendimento de alguns conceitos de física que envolvem a mecanização da montagem e funcionamento das engrenagens e peças. O professor de matemática auxilia na parte da programação que se faz mediante o uso do software Scratch (software livre) que consiste numa linguagem de programação realizada a partir de comandos prontos, permitindo a criação e esquematização dos movimentos das peças, no qual são utilizados princípios matemáticos de geometria e álgebra.

Os processos de ensino e aprendizagem do Projeto de Robótica Educacional giravam em torno, inicialmente, da montagem de brinquedos de parque de diversões (projeto proposto pela FME), como carrossel, “kabum”, roda gigante, a partir de peças adaptadas de LEGO, advindas de material padronizado e adquirido pelas escolas participantes do projeto. Os alunos eram organizados em grupos de trabalho para a montagem dos brinquedos, seguindo instruções em slides disponíveis em netbooks para cada grupo, com auxílio da professora e da estagiária sempre que requisitado. Alguns alunos apresentavam um maior empenho em trabalhar nas tarefas de robótica, quando comparados com seus graus de dispersão em outras aulas acompanhadas durante a pesquisa. Por outro lado, outros recolhiam-se durante as atividades em grupo e pouco participavam ou interagiam com os colegas sobre o processo de montagem. O segundo estágio do projeto de robótica consistiu na elaboração desses brinquedos utilizando materiais de sucata, objetivando também acoplar a estas funções motorizadas. Foi requisitado que os alunos trouxessem de casa tudo aquilo que considerassem materiais possíveis para o trabalho. Ao iniciar a montagem, os alunos, a princípio, demonstraram grande confusão sobre o processo, tendo dificuldades em planejar as etapas. A professora procurava incentivá-los a procurar fotos e vídeos dos brinquedos em sucata na internet, utilizando os netbooks disponíveis da escola para se inspirarem a feitura de seus próprios brinquedos.

À medida que os grupos avançavam nas etapas das montagens, alguns alunos tomavam a liderança sobre o direcionamento das ações em que se concretizavam cada aspecto da construção das peças: alguns assumiam a parte estética dos brinquedos; outros, acabavam assumindo a feitura das engrenagens - era necessário que, ao olharem as peças de LEGO, (re) produzissem, em sucata, peças similares, que realizassem as mesmas funções no elemento construído; outros, ficavam, ainda, mais à frente da parte da programação, desenvolvendo com mais propriedade e autonomia - a partir das instruções do professor de matemática e biologia, assim como da estagiária de tecnologias - a interface das peças com o programa computacional e sua ligação com a placa de arduino (responsável por realizar a comunicação

entre o computador e o motor da peça). O papel dos alunos nesta construção era feito de maneira orientada, mas, em grande parte das vezes, havia certa espontaneidade na identificação com o tipo de tarefa, o que nos levou ao entendimento de que as funções eram assumidas de acordo com a maior aptidão dos participantes do grupo. As lideranças, por vezes, geravam breves conflitos com outros participantes, no sentido de buscarem a construção de caminhos a serem escolhidos e decisões a serem tomadas. Presenciamos, em algumas ocasiões, conflitos, que ocorriam, por exemplo, na escolha das cores a serem usadas na decoração ou quem se tornaria responsável por produzir certas partes das peças. Havia disputas quando um grupo pegava a peça que já havia sido iniciada por outro - eles exclamavam: "Tira a mão do meu!". Mas havia também disputas internas no próprio grupo, o que ficou bem explícito quando uma das participantes disse: "Eu fiz sozinha!". Neste sentido, observamos que os estudantes valorizavam suas construções, e também demarcavam seus territórios. Havia casos de grupos que estavam mais coesos na realização das atividades, outros, já se desarticulavam e, em alguns casos, alguns dos alunos se mostravam desinteressados e não colaboravam com a construção, o que dava margem à afirmação feita acima.

O empenho da professora e da estagiária para que o projeto tivesse continuidade e se encaminhasse de maneira produtiva foi constante. Houve momentos de dificuldades de se encontrar nas sucatas uma forma ou uma peça que proporcionasse o mesmo efeito para viabilizar a movimentação e sustentação da montagem. Num dia específico, por exemplo, em uma das aulas de artes destinada à montagem dos brinquedos, a estagiária da FME apresentou à turma um colega seu, da área de engenharia, convidado para auxiliar os alunos a pensar as peças que poderiam servir como base para viabilizar a mobilidade e a motorização dos protótipos. Neste dia, ele explicou o que seria necessário para as montagens e se juntou aos alunos para pensar formas de reproduzir os esquemas necessários nas peças a serem montadas. Um número significativo de alunos acompanhou as explicações e se envolveu na busca de soluções, mas, ainda assim, houve outros que se mantiveram realizando ações paralelas.

Tal dinâmica se manteve nas aulas de artes até o acontecimento da feira de robótica, promovida pela FME, que foi o ponto de culminância do projeto, onde foi apresentada a maquete completa que, conforme já exposto, tinha como tema um parque de diversões e cujos brinquedos eram: uma roda gigante, um carrossel e um kabum. O carrossel foi o elemento que ficou conectado ao computador e onde foi feita a programação: os movimentos eram controlados por um dos alunos, que acionava o comando para que a peça se movesse.

Participaram como representantes da turma quatro alunos, acompanhados por três professores. Dois integrantes do NECEERS estiveram presentes durante aproximadamente duas horas do evento. Havia várias escolas da rede participando do evento. As instituições participantes tinham estandes próprios, enfileirados e espalhados por parte do parque Prefeito Ferraz, popularmente conhecido como Campo de São Bento, em Niterói, RJ. Os alunos da turma 3A eram incentivados pelos professores a apresentar seu trabalho ao público que passava por ali e demonstrava interesse pela produção (em grande parte, turmas do Ensino Fundamental I de escolas da rede, acompanhadas por suas professoras).

Durante o período que acompanhamos o estande da turma, os alunos mostravam-se bastante tímidos, talvez pela inexperiência em se apresentarem e explicarem aos visitantes o funcionamento dos elementos da maquete. Havia certa apreensão com o momento em que receberiam a comissão de avaliação da FME, visto que a haveria uma premiação baseada na estética, na motorização das peças e na explicação dos alunos. Essa preocupação, colada a toda a descontração propícia à idade, levava os alunos a estudar e memorizar algumas falas. A programação dos brinquedos teve como principal liderança um aluno que não pôde comparecer no dia do evento, o que gerou certa insegurança, até mesmo, devido a uma menor apropriação dos demais alunos nesse aspecto. No entanto, no momento da apresentação, o aluno que assumiu esta função, explicou o processo aos avaliadores, demonstrando os passos que haviam sido estruturados na programação para que os movimentos ficassem devidamente coordenados conforme o planejado.

Em momento posterior, ao conversarmos com a professora de Artes, fomos informados que a turma recebeu várias premiações na Feira, o que demarcou de maneira muito positiva a realização do projeto nesta instituição. Acreditamos que tal fato tenha sido importante sob a decisão da professora de Artes, que voltou a se inscrever no projeto para mais uma vez levá-lo à escola no ano de 2018, obtendo êxito.

Para além da observação participante, que apontou os elementos levantados no parágrafo anterior, realizamos um grupo focal com 11 alunos, com duração de 28 minutos. Os trechos das transcrições a seguir contêm nomes fictícios.

As falas dos alunos apontaram sua compreensão sobre a relação da escola com a tecnologia:

Pesquisadora: "A tecnologia está presente na escola para vocês?"

Roberto: "Não."

Marcelo: "Pra mim sim."

Renato: "Não muito."

[...] Pesquisadora: "O que seria essa tecnologia que tá faltando, que não tem?"

Bianca: "Tá faltando..."

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

Letícia “Internet, computador.”

Bianca: “Passar mais filme, que não passam mais, essas paradas.”

Pesquisadora: “Agora me tirem uma dúvida: vocês falam que não tem tecnologia na escola, mas aí eu lembro que quando eu assistia a aula de robótica, vocês usavam o notebook.”

Bianca: “Usava!”

Letícia: “Usava.”

Pesquisadora: “Só até acabar o projeto? Depois não usava mais?”

Bianca: “Aham, só isso.”

(Transcrição de áudio e notas de campo)

Tais falas apontam que os alunos compreendem que há a presença de tecnologia na escola somente quando é central na proposta pedagógica. Ou seja, a tecnologia não permeia as aulas ditas tradicionais. Ela é veiculada em atividades específicas, o que aponta um distanciamento da escola do contexto que Lévy (1999) chama de cibercultura. Ou seja, os processos educacionais formais dentro de sala de aula estão desconectados tanto de instrumentos tecnológicos quanto da própria dinâmica que é provocada pelos usos cotidianos das mídias e redes digitais - o pensamento hipertextual, de múltiplas conexões (Mammede-Neves e Duarte, 2008).

Neste sentido, denota-se que as representações sociais dos alunos sobre as tecnologias, ou seja, o conhecimento de senso comum, oriundo do cotidiano, entendido enquanto saber legítimo (Moscovici, 2003), apontam que o termo tecnologias está voltado para o que consideramos "novas tecnologias", em especial ao uso das redes. No sentido desta compreensão, tivemos apenas uma fala destoante de um aluno, o que fica expresso no trecho abaixo:

Pesquisadora: “O Renato falou que ele acha que tem tecnologia na escola. Fala pra gente, por que você acha que tem?”

Renato: “Olha em volta. Ventilador, lâmpada, câmera, fios, cadernos... Ainda acham que não tem?”

(Transcrição de áudio e notas de campo)

Esta compreensão vem ao encontro da constatação de alguns autores, dentre os quais destacamos Lévy (1999), que as tecnologias são artefatos humanos, que existem desde os primórdios da humanidade e que carregam, em si, significados e funções que dialogam com as necessidades da sociedade. O autor aponta que, diante da era da informação e do conhecimento, as novas tecnologias, em especial, as redes, reconfiguram formas de saber, pensar e agir, o que se repercute nas representações e trajetórias humanas.

Para além das redes, os alunos também apontam em suas representações sobre tecnologias os artefatos: celulares, computadores, relógios digitais (elementos apontados no questionário de evocação livre), revelando que as representações tangenciam a percepção do

meio como importante elemento de conexão à concepção do que é a tecnologia. Ainda entendendo os sentidos mais amplos das afirmações, demonstra-se que o espectro da interface entre tecnologia e escola também perpassa outras mídias, quando os alunos apontam que somente alguns professores utilizam filmes, por exemplo, o que denota o entendimento de que o cinema é entendido como um importante contexto da tecnologia (fato reforçado pelos alunos quanto aos acessos às redes sociais e a usufruição de entretenimentos como jogos e séries).

Outras falas do grupo focal apontaram grande valorização dos alunos para as aulas de artes, assim como de outros professores, assinalando a inserção de tecnologias como grandes aliados para "tornar a aula melhor". Neste sentido, entendemos que existe uma visão positiva voltada para o uso da tecnologia na escola, mas que necessita de uma mediação para que se torne mais significativa. Alunos apontaram a importância de se poder acessar ferramentas de busca na internet durante as aulas (na escola não é permitido o uso de celulares nas salas de aula e não há acesso livre à internet). No entanto, ao falarem sobre os usos mais comuns das tecnologias digitais em seu cotidiano, ligavam sempre suas preferências a questões voltadas para o entretenimento, mas não relacionadas a pesquisas e estudos relativos aos conteúdos escolares ou outros tipos de fonte de informação e conhecimento.

Considerações Finais

A pesquisa em andamento acompanhou as etapas do Projeto de Robótica Educacional de montagem dos brinquedos, primeiramente de LEGO com peças pré-determinadas, e eventualmente de sucata. As relações dos alunos, agora de outra turma, para com o aprendizado de programação será ainda estudada e acompanhada durante esse período que segue a re-inserção no campo. Mediante as observações realizadas identificamos que os alunos pareciam estar mais ligados às suas criações na etapa de construção dos brinquedos utilizando sucata - etapa que permitia maior desafio e criatividade - do que na primeira fase de montagem, composta por peças e etapas já pré-determinadas e compartilhadas com os alunos por um tutorial. Essa segunda etapa evidenciou uma clara maior demanda por protagonismo e criatividade por parte dos alunos, que resultou em um maior sentimento de apropriação pelos seus trabalhos. Tal fato nos chama a atenção para o potencial de transformação deste trabalho para além de desenvolvimentos cognitivos, como o raciocínio lógico-matemático, mas também na auto-estima dos alunos da turma 3A.

Concluindo, analisamos que, no contexto desta turma, o uso das tecnologias, mediado pelo projeto de robótica, apontou elementos importantes para a construção de conhecimento, para o trabalho coletivo, para a assunção de responsabilidades e lideranças e também contribuições relevantes para a auto-estima dos alunos ao obterem reconhecimento interno e externo ao trabalho desenvolvido.

Muitos são os pontos de análise que não se esgotam neste trabalho. No entanto, reconhecemos que as tecnologias digitais, enquanto ferramenta pedagógica, se apresentam num patamar que vai além de sua instrumentalidade, pois proporciona o desenvolvimento de "tecnologias cognitivas" ao possibilitar aos alunos acesso a novas formas de conhecer, pensar e realizar. Os dados, resultados e análises também apontam para a compreensão de que, para ser profícua, a apropriação das tecnologias na escola deve dialogar com a construção de processos de autonomia, criticidade e participação.

Referências

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA, D.C (Orgs.) Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-39.

ALVES, W. B. A escola no espelho: as representações do aluno. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2012.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977

GÜNTHER, H. , ELALI, G.A. e PINHEIRO, J.Q. A abordagem multimétodos em estudos pessoa-ambiente: características, definições e implicações. In: GÜNTHER, H. e PINHEIRO, J.Q. Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

HAMMERSLEY, M. e AKTINSON, P. Ethnography: Principles in Practice. London: Tavistock, 1983.

JOHNSON, B., & ONWUEGBUZIE, A. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 33, 2004, p.14-26.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAMEDE-NEVES, M.A.C. e DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 769-789, out. 2008.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. Revista espaço (INES), n. 16, p. 42-59, jul-dez. 2001.

_____. Estudos Etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 2, p. 39-57. 2006.

_____. Etnografias na escola: duas décadas de pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de e FONTOURA, Helena Amaral de (Orgs). Etnografia e Educação: Relatos de Pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

_____. Imagens da Exclusão - Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, UERJ – Programa de pós-graduação em Educação. 2002.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: G. Duveen (Org.). Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p.29-109