

No labirinto chamado ‘Sociedade do Conhecimento’: A cultura escolar e sua mediatização na Educação em Ciências

**In the labyrinth called 'knowledge society': School culture
and its mediatization in education in the science education**

Ana Paula Zandonai Kutter [zkutter@gmail.com]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Marcelo Leandro Eichler [exlerbr@gmail.com]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Resumo

Este artigo é parte de uma tese de doutorado cujo referencial teórico-metodológico está baseado na área de antropologia da educação, sendo, portanto, um trecho de um estudo etnográfico que vem sendo realizado ao longo de cinco anos. De acordo com o objetivo central de minha pesquisa, que dá continuidade aos estudos de mestrado, a intenção é dialogar com pares do campo profissional e colaborar com a ampliação de uma base de material empírico nessa linha de pesquisa etnográfica voltada para a educação em ciências, que é ainda, incipiente. O artigo estrutura-se em duas partes: Uma apresentação onde trago um breve relato de meus trajetos de professora/pesquisadora e justifico a escolha metodológica etnográfica para esta pesquisa. Aponto também, alguns dos principais pressupostos teóricos dessa metodologia. Na segunda parte, abordo os conceitos de *mediatização* e *Sociedade do Conhecimento* entremeados a recortes de meu diário de campo, assim como teorizações sobre categorias etnográficas.

Palavras chave: Etnografia, Sociedade do Conhecimento, mediatização, cultura da escola

Abstract

This article is a cut that integrates a doctoral thesis whose theoretical and methodological reference is based on the area of anthropology of education, being, therefore, an excerpt from an ethnographic study that has been carried out over five years. According to the central objective of my research, which continues the master's studies, the intention is to dialogue with peers of the professional field and collaborate with the expansion of a base of empirical material in this line of ethnographic research focused on education in sciences, which is still incipient. The article is organized in two parts: A presentation where I bring a brief account of my paths as a teacher / researcher and justify the ethnographic methodological choice for this research. I also point out some of the main theoretical assumptions of this methodology. In the second part, I invite the reader to reflect on the concepts of mediatization and the knowledge society interspersed with clippings of my field diary, as well as theories that show

ethnographic categories, that is, an empirical material that can be generalized In the field of education, especially in science

Key words: Ethnography, knowledge society, mediation, school culture

Etnografia na pesquisa em educação em ciências

Há uma frase de Paulo Freire que me¹ faz (re)pensar, em muitos aspectos, a profissão que escolhi seguir: *Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.* (FREIRE, 1981, p 79, grifo meu). Já ouvi de colegas professores que frases, como essa, são “poéticas demais” ou “não se aplicam à realidade” ou ainda, “é sem sentido”. Quando ouço esse tipo de comentário, até pondero que há muito material (textos, palestras em vídeo e outras formas de mediação) que soam como inócuas, quando chegam ao seu público: O professor que atua em sala de aula. Talvez por serem produzidas por pesquisadores que não tem a vivência do chão de escola, de fato. Mas considerando a autoria da frase acima, conhecendo a obra e o legado de Paulo Freire, eu não poderia pensar assim. Mesmo que essa afirmação de Freire, inicialmente tenha um tom restritivo, a reflexão que ela propicia, tange diferentemente: Amplitude, diversidade, fluxos multidirecionais, pois o assunto é educação. Somos provocados a refletir, inclusive, sobre as relações de poder e as hierarquizações de saberes que são cultivadas nos espaços formais de ensino.

Os recortes do diário de campo e as teorizações que quero compartilhar neste trabalho são ensejadas por esse aforismo de Freire, pois a intenção é justamente, aclarar os motivos de minha opção em fundamentar a pesquisa nos referenciais do campo da antropologia. O *educar* da frase de Freire nos remete ao comportamento interacionista, ou seja; o homem histórico não é fruto de um momento, de uma equação, de uma técnica. Entre o homem e o mundo existem elementos mediadores diversos nesse processo. E ao concordarmos com essa afirmação, não há como ignorar o conceito de *cultura*².

Conforme Hall (1995) a cultura é um processo, um conjunto de práticas de significações onde os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de determinado grupo em determinado momento histórico. Para Forquin (1993) a escola tem sua cultura própria - *cultura da escola*. Além da dimensão institucional e pedagógica, a escola é constituída por uma dimensão cultural.

Nesse sentido, vou explicando minha opção teórico-metodológica etnográfica, nessa primeira parte do artigo, trazendo, agora, uma descrição sucinta de meus trajetos até o atual momento por entender as problematizações que dão corpo ao meu trabalho, como uma continuidade desses caminhos. Lembrando o que nos diz Fonseca (2000) sobre o fazer etnográfico “damos conta que se trata de uma construção intelectual na qual nossa própria subjetividade está implicada”.

¹ Este artigo está estruturado em referenciais teóricos da área da antropologia, tratando-se de um recorte de um trabalho etnográfico em andamento que constituir-se-á em tese de doutorado. Portanto, ora, utilizo a primeira pessoa do singular (em reflexões mais subjetivas) ora, a primeira pessoa do plural (quando descrevo o que foi discutido com o orientador da tese que dá origem a este artigo).

² Por entendermos que a palavra *cultura* não deve receber uma definição enciclopédica e que, até entre os antropólogos há entendimentos variados, consideramos o conceito proposto por Hall (1995).

Eu leciono a disciplina de Biologia desde 2001 na rede básica de ensino. Se eu recorrer às memórias de minha infância, posso afirmar que minha curiosidade na área de ciências da natureza é de tempos atrás. Mas no final da minha graduação em Ciências Biológicas, a minha atenção voltou-se para a linha de pesquisa chamada *ecologia humana*. Possivelmente, pelo amadurecimento natural ao longo de seis anos no labor de um curso de licenciatura, meus interesses inclinaram-se para esse campo que estuda as relações humanas vistas a partir de seu território, considerando seus costumes e práticas. Meu trabalho de conclusão de curso foi resultado de um ano de entrevistas com pessoas de um assentamento vizinho ao Horto Florestal, na periferia de Tramandaí – RS, cidade próxima de onde eu morava. Eu queria entender como eles se relacionavam “tão mal” com o meio ambiente. Fui frustrada, pois encontrei em campo outras lógicas (que não a minha) para interpretar os mesmos fatos.

Aprendendo, na época, com aquela experiência na linha de ecologia humana, que o(a) pesquisador(a) não deve entrar no seu campo de pesquisa com “corte e costura” já feitos, levei esse pressuposto para a sala de aula. Passado algum tempo, já estava lecionando Biologia na modalidade EJA, quando senti a necessidade de buscar algumas respostas para minha prática docente. Busquei-as no mestrado, quando então, iniciei um estudo de caso³ com inspiração etnográfica em que acompanhei o trabalho de uma professora de Biologia em vias de aposentadoria.

Atualmente, faz cinco anos que ingressei no doutorado e paralelamente trabalho com docência em duas escolas públicas (uma municipal e outra estadual) totalizando uma carga horária de sessenta horas por semana. Meu trabalho de pesquisa no doutorado dá uma continuidade à pesquisa de mestrado, por se tratar de uma etnografia. E neste artigo quero justamente trazer algumas discussões que não consigo desenvolver com meus pares no ambiente escolar (seja por falta de interesse, ou tempo, ou oportunidade formal para que ocorram).

É evidente que o ambiente escolar constitui-se um campo de disputas, de conflitos e divergências de ideias e interesses. André (1995) também afirma que “a escola é terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (ANDRÉ, 1995:41). Dessa forma, há algum tempo, tento exercitar, em meu ambiente de trabalho, uma escuta etnográfica. E nesse exercício, alguns questionamentos vão se tornando problemas de pesquisa, como o que compartilharei neste artigo.

Breves considerações metodológicas sobre etnografia (na escola)

Em uma definição etimológica, *etnografia* (do grego *ethnos*, povo + *grafhein*, descrever) é o estudo descritivo da cultura de determinado grupo humano. Considerando que este artigo constitui-se uma tentativa de mediatização entre dois campos do saber (antropologia educacional e educação em ciências) pareceu-nos válido trazer recomendações, conceitos e pressupostos acerca da etnografia.

Outrossim, é uma preocupação nossa, que essas definições sejam de autores mais contemporâneos por entendermos, conforme nos ensina Fonseca (apud SCHUCH et al. 2010) que a tradição etnográfica se transforma em virtude de época, ou circunstâncias.

³ KUTTER, A. P. Z. e EICHLER, M. L. A Educação em Biologia na EJA: Etnografia de uma experiência biocêntrica na escola. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. , v.11, p.87 - 115, 2011. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/263>

Conforme André (1995) há uma tendência em apoiar pesquisas educacionais em referenciais da antropologia, desde a década de setenta. A metodologia etnográfica fora muito empregada, inicialmente, por professores/pesquisadores brasileiros, para descrever cenários escolares de repetência e evasão. Naturalmente algumas adaptações ocorrem quando a etnografia é utilizada no âmbito escolar, onde o(a) pesquisador(a) é também, o(a) professor(a). Atualmente, muitos trabalhos acadêmicos de professores que se tornaram pesquisadores de sua prática, encontram apoio nessa opção teórico-metodológica, para problematizarem questões de sua realidade escolar. Contudo, a que se atentar para o que afirma Fonseca (1999): O mesmo material empírico pode inspirar leituras opostas dependendo da lente que se usa para analisar os dados. O trabalho etnográfico exige primeiramente a apropriação por parte do pesquisador, de seus pressupostos teóricos, pois pesquisas já apontaram o uso inconsistente da etnografia nas pesquisas educacionais como uma opção não compreendida:

“Em muitos casos, a polarização qualitativo-quantitativo ainda é o que aproxima vários pesquisadores da etnografia, sendo que a falta de atenção ao conceito de cultura e um conhecimento mais aprofundado de questões teórico metodológicas são questões a serem enfrentadas” (MUNFORD, 2014:269).

Spradley (1980) afirma que, no fazer etnográfico, três aspectos da experiência humana devem ser foco do pesquisador: O que as pessoas fazem (comportamento cultural), o que as pessoas sabem (conhecimento cultural) e o que as pessoas constroem e usam (artefatos culturais). Considerando a *cultura da escola* (FORQUIN, 1993) não bastaria fazer uma descrição densa e pormenorizada de fatos, fenômenos observados se suas análises não forem fruto de um diálogo com o grupo, ou ainda, de uma escuta do que é exposto e do que fica tácito. Como diz Fonseca “deve-se entender a lógica implícita dos atos” a partir da interpretação dos próprios sujeitos. Um dos métodos que compõe essa lógica de pesquisa é a *observação participante* (ERICKSON, 1989) ou seja; a pessoa que está observando os fenômenos não é um agente externo, um(a) intruso(a) mas sim, um(a) participante que poderá optar por fazer anotações no seu diário de campo junto ao grupo, ou num momento posterior, recuperando informações. Isso rompe com possíveis barreiras que se formam nas *relações de poder* (ERICKSON, 1989) – o que poderia bloquear a manifestação de situações espontâneas. O fazer etnográfico pode ser dividido em cinco fases conforme Fonseca (1998:66): - *Estranhamento* (dos acontecimentos no campo); - *esquematisação* (dos dados empíricos); - *desconstrução* (de estereótipos pré-concebidos); - *comparação* (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica); - *sistematização* (do material em modelos alternativos). Para Bouché (1993) a pesquisa etnográfica educacional ou etnografia educativa visa identificar, descrever e registrar as condutas do homem da sua dimensão *Homo educandus*. Aclarados tais fundamentações, a pergunta que problematiza a discussão neste artigo é: *Em tempos de Sociedade do Conhecimento*⁴, *de que formas o(a) estudante percebe a cultura da escola mediatizando sua aprendizagem em ciências naturais?*

Não busco, nem apresento no texto uma resposta cartesiana, resolvida, ou que indique pontualmente a cultura das escolas amostradas como um parâmetro correto ou inadequado, mas apenas um parâmetro. Naturalmente, por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico, a ideia é pensar sobre o imaginário social que se forma, nesses dias, acerca da mediação nos espaços formais de ensino - a partir do que expressam os próprios sujeitos - a fim de

⁴ Segundo a definição de Castells (2010) que será abordada mais adiante, neste artigo.

descrever categorias etnográficas, ou seja; que esse material seja passível de generalizações. Reconhecendo a escola como esse espaço com sua cultura própria e entendendo os sujeitos envolvidos, como sujeitos históricos que influenciam e são influenciados por essa cultura, reitero minha opção em apoiar o trabalho de pesquisa nos referenciais da Antropologia, por entender a educação não apenas como um conjunto de processos cognitivos, mas, também, como processos socialmente construídos. Sendo assim, eu trago o conceito de **mediatização**, conforme Rocha-Trindade (1988)

“a mediatização, em rápida definição, é transformar um discurso para torná-lo adequado a uma difusão através dos meios de comunicação de massas [...] Numa acepção mais lata mediatizar significa também tomar medidas conducentes a melhorar as condições de estabelecimento de qualquer tipo de comunicação. Noutra perspectiva, mediatizar significa escolher, para um dado contexto e situação de comunicação o modo mais eficaz de assegurá-la. Mediatizar é construir um discurso de comunicação (ROCHA-TRINDADE, 1988, pag. 1149)

É perceptível o fato de que a instituição escola está passando por profundas transformações e que dentro dela mesma não existe oportunidades para reflexões sobre isso. Lembro-me de algumas vezes ter cessado o andamento de uma aula pra pensar com meus alunos: *O que estamos fazendo aqui, nesse lugar chamado escola?*”

Quando falo em mediatização me reporto a uma conversa um tanto escatológica com meus alunos do Ensino Médio sobre *como seriam as escolas, futuramente?! Diante dessa divagação algumas falas chamaram a minha atenção: Sôra Ana, será que tua profissão vai existir daqui uns 50 anos? Tu não tem medo de ficar desempregada?*

Eu demorei pra responder, mas o fiz. Me ocorreu o que certa vez ouvi de um pesquisador da área de Educação em Ciências afirmar: *as escolas estão com seus dias contados, pois não cumprem mais com suas funções, sendo uma instituição ultrapassada, falida e que não dialoga com seu público. Apesar de taxativa a afirmação, é interessante refletirmos sobre as transições que estão ocorrendo e transformando a cultura da escola.*

Naquela oportunidade respondi ao aluno o seguinte: Que eu me via semelhante a uma intérprete de idiomas, tentando construir um discurso inteligível, assimilável, cheio de metáforas, quando necessário, para ajudar os alunos(as) na compreensão de conceitos, fenômenos, mecanismos, na minha área. Refleti com a turma, em termos mais simplificados, que a escola tem a função de mediatizar aprendizagens, sendo por isso, imprescindível na nossa sociedade contemporânea. Nossa *conversa futurista*, rendeu reflexões interessantes, que parece-me válido mencionar: Poucas vezes, desde o início de minha docência, me senti uma alfabetizadora em ciências, talvez por perceber a transformação da cultura discente como um processo influenciado por mediatizações diversas. Nunca tive aquela ideia do aluno como uma tela em branco. Nessa construção contínua de ser professora/educadora/pesquisadora em ciências da natureza percebo a cada ano letivo muitas mudanças estruturais e funcionais no ambiente escolar em que trabalho e vejo como algo generalizável pois muitas das alterações se devem a evolução tecnológica. A incorporação das TICs na escola aparece no discurso de professores e estudantes como um movimento *sem volta*. Para uns, motivo de lamento, para outros, de conquista.

Braga (2006) fala que no século XX iniciou-se “uma transição da escrita, como processo interacional de referência para uma crescente mediatização de base tecnológica”. Nesse

exercício sistemático de escuta etnográfica na escola, já ponderei, em primeira análise, sobre uma dicotomização⁵ quanto ao *comportamento cultural* (SPRADLEY, 1980) nesse contexto em que trabalho, acerca de implementação de TICs na escola e no cotidiano dos sujeitos. Em uma categoria, estão estudantes e docentes muito avessos ao uso de tais aparatos – já ouvi uma professora dizendo que se sentia *refém do projetor de slides* - e em outra categoria, estudantes e docentes muito insatisfeitos com a *falta de estrutura adequada* para o uso de TICs (mobiliários, equipamentos e até decisões normativas da escola que impedem certos equipamentos e bloqueiam acesso a alguns sites). Tal categorização⁶ que evidenciou-se em campo e é uma assunção dos próprios

Há que se dizer, que na condição de sujeito da pesquisa eu me incluo na segunda categoria - o que me faz lembrar de um artigo em que li a frase “cambian los tiempos, cambia el profesorado” (HARGREAVES, 1996). Afinal “a identidade do professor não é um dado adquirido, ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” conforme Nóvoa (1992, pg. 115).

Ancorado a esse compartilhamento de significados trago para o texto a incontornável reflexão sobre *Sociedade do Conhecimento* (knowledge society). Segundo Castells (2010) é um termo que surge na década de 90 e vem sendo empregado, desde então, nos meios acadêmicos. A UNESCO adotou o termo “sociedade do conhecimento” ou sua variante, “sociedades do saber” em suas políticas institucionais. Castells (2010) sociólogo espanhol que pesquisa especificamente esse tema, afirma que “o que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento” e ainda “as novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas **processos para se desenvolver**. (CASTELLS, 2010, grifo meu). Quando leio tal reflexão de Castells, me vêm à memória muitos episódios que vivenciei em sala de aula nas escolas em que trabalhei, dos quais trarei alguns recortes:

Há cinco anos, aproximadamente, em uma das escolas municipais que trabalhei, no decorrer de uma aula de ciências, em uma turma de 7º ano, surgiu o assunto da semana: *É proibido usar redes sociais na escola!* A decisão fora tomada pela direção daquela escola, pois alunos teriam usado o *Facebook* durante a aula de uma professora – no caso, eu. Descrevendo o ocorrido, eu havia proposto uma atividade da disciplina pensando em mediatizar de uma forma mais dialógica com a turma, conceitos de ecologia – fazendo uma analogia com a *rede* onde todos podem conectar-se e *os ecossistemas onde há uma rede tão complexa que chamamos de teia!* Era uma opção viável, já que todos possuíam *conta no face*; afinal *quem não tem face hoje em dia, sôra?!* – argumentou Letícia, 12 anos, aprovando minha proposta. Passado alguns dias fui chamada pela direção, sendo informada que tal procedimento não deveria se repetir, pois, como explicou a vice-diretora Mariângela, 42 anos, *os pais viram em casa que os filhos estavam on line na hora de aula! Aí fica chato pra ti, pra nós, como escola né...* Após essa conversa, alguns dias depois, entrei novamente na sala dessa turma e um dos alunos, o Eduardo, 12 anos me abordou: *Sôra, tu concorda que a gente pode aprender pela internet?* Eu assenti e ele fez a seguinte pergunta: *Então, por que não podemos aprender na escola?!* A pergunta reverberou...

Como afirma Castells (2010) “as novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas

⁵ Considerando as representações dos próprios sujeitos.

⁶ O artigo “*Quem me salva de ti?*” *Representações docentes sobre a tecnologia digital* (AMARAL ROSA, EICHLER e CATELLI, 2015) descreve categorias de representações bem similares, sendo um exemplo análogo.

para se aplicar, mas processos para se desenvolver”.

Lembro de dizer pro Eduardo: *Estamos em desenvolvimento ainda... chegaremos lá.*

Apesar da descrição do episódio ter sido sucinta, podemos analisar duas lógicas e esquematizar duas categorias quanto ao *conhecimento cultural* (SPRADLEY, 1980) acerca das TICs: Os(as) estudantes que *sabem* transitar pela internet de um modo mais naturalizado⁷ e veem o laboratório de informática como *um jeito mais interessante de aprender*. A segunda lógica que explicaria o *saber* do outro grupo (equipe diretiva) é a de que o laboratório de informática da escola *é apenas para pesquisas escolares e não para brincadeiras dos alunos*, conforme eu ouvi, ainda em decorrência do episódio: *Como toda ferramenta de ensino o computador deve ser usado, sim. Estudei na pós sobre informática na escola, super válido, te apoio. Mas a gente tem que ficar de olho pra não acontecer nenhum acidente* – conforme o discurso da vice-diretora.

Ponderei, então, acerca da lógica implícita nos discursos de tom normativo vindos da equipe diretiva. Depois de desconstruir a ideia que era uma questão pessoal comigo, ou de má vontade, pensei: Implícito nessa representação pode estar apenas o objetivo de minimizar problemas em sua gestão escolar. O problema não seria o uso da *internet* de forma pouco convencional, mas sim o desdobramento disso diante da comunidade escolar. Esperei outro tipo de posicionamento da equipe diretiva, diante do episódio. Fiz até planos de elaborar um fórum sobre o tema e convidar os pais para virem até a escola. Mas a ideia ficou anotada no papel diante da resposta que tive: *Ana, a ideia é bem interessante, mas tu conhece nosso “eleitorado”. Vai dar muita incomodação e tem gente aí que adora um barraco, uma discussão* – disse a supervisora referindo-se aos pais de alunos. Mais uma nota que confirma a lógica de minimizar problemas de gestão escolar.

Para a costura dos recortes de diário de campo quero mencionar o livro *O Poder Simbólico*, em que Pierre Bourdieu (1989) considera que as relações de comunicação são sempre relações de poder que dependem do capital material ou simbólico acumulado pelos agentes. Os sistemas simbólicos, enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento cumprem sua função política de imposição e de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra. Na condição de professora/educadora/pesquisadora, analisei com base nessa teorização de Bourdieu que o meu discurso de professora – apesar de importante e valioso para mim - dentro desse sistema chamado *cultura da escola* - é um capital simbólico pouco considerado. Pensei naquela ocasião *onde fica a autonomia do professor?* Ponderei posteriormente que nessa gestão de símbolos, as pessoas que compõem a equipe diretiva podem julgar que a administração, a burocracia, *a papelada toda* são um capital material e simbólico bem mais importantes, por haver uma prestação de contas às autoridades municipais, por haver uma exposição pública de suas competências administrativas. A partir dessa lógica, as representações dos alunos são vistas como símbolos secundários nessa comunicação - são apenas *as brincadeiras inadequadas na sala de informática*; da mesma forma, a voz do *eleitorado* (pais que gostam de *barracos*) são interpretadas como símbolos secundários (e dispensáveis) assim como o discurso da professora de ciências – neste caso, eu. Estabelece-se assim, a imposição de uma classe sobre a outra dentro desse sistema – *cultura da escola* considerando que quem tem voz tem poder.

Imagino que o relato desse episódio possa remeter a quem lê-lo – se professor(a) a outras situações similares, análogas a essa em outros contextos escolares. Esse reconhecimento e

⁷ Prensky (2001) reflete sobre o conceito de “nativos digitais” – que seria também conhecida como “geração z” – nascidos a partir de um momento histórico em que as TICs já estavam muito popularizadas.

identificação, por parte do leitor, ao ler um texto acerca do comportamento cultural de outros grupos, de contextos diferentes do seu é um dos objetivos do fazer etnográfico.

Fazendo outro recorte do diário de campo, trago dois episódios que descrevem um conceito que é incontornável dentro dessa reflexão: O de *cultura docente* (SIMIONATO, 2011). No escopo deste artigo, que descreve percepções sobre mediatização nos espaços formais de ensino, é imprescindível mencionar as transformações nas percepções acerca do discurso docente.

O Instituto estadual em que trabalho estava realizando sua mostra anual chamada Ciclone do saber⁸ onde os grupos de estudantes elegem um assunto de seu interesse e com fundamentação na área do conhecimento de sua escolha, fundamentam sua pesquisa e apresentam na forma de feira. Eu não era avaliadora, apenas visitante naquela tarde. Fui assistir a apresentação de um grupo que pesquisou sobre TICs e sobre a vida de *youtuber*. Vi que eram meus ex-alunos(as) dois meninos e duas meninas com uma faixa etária em torno de 16 anos e comentei da minha curiosidade sobre o tema. Apresentaram então, uma abordagem histórica do uso das TICs, como um túnel do tempo e descreveram os predicados da pessoa que tem como profissão, ser *youtuber*. Conforme me explicaram é *uma pessoa que ganha a vida postando coisas no youtube. Alguns viram celebridades toscas, só falando m na rede, outros já são mais sérios, transmitem conteúdos mais importantes tipo aula de reforço, pré-vestibular, essas coisas*. E ainda me informaram que com bons patrocínios a pessoa pode ficar *bem de vida*. Perguntei se alguém ali queria ser *youtuber* e prontamente um deles me disse: *Eu já sou e pretendo ficar conhecido sôra! Assina meu canal!* Me passando em um papelzinho o nome para acessá-lo. Depois disso, recomendaram com efuzividade: *Sôra! Tu pode ser youtuber! Tuas aulas iam bombar na rede!* Achando engraçado perguntei se eles assistiam vídeo aulas na internet ou seguiam só canais de amenidades e distrações e eles responderam que assistiam, sim e se preparavam para o vestibular *correndo por fora, dando um reforço nos conteúdos*, assim. Depois desse episódio, mais recentemente, já ouvi algumas vezes, sugestões e até incentivos de alunas e alunos para que fizesse um canal com aulas. *Sôra, tu pode fazer um canal tipo do professor Jubilú, daí*. Comecei a cogitar a hipótese de manter um canal de vídeo aulas e o fiz – chama-se “com ciência”, porém, em vista de minha carga horária semanal extenuante não consegui produzir nenhum vídeo até então, mas é um objetivo a ser desenvolvido, em caráter experimental.

Para contrastar com esse recorte trago um terceiro episódio ocorrido em uma turma de EJA – E. Médio: Ministrava uma aula sobre formas de obtenção de energia pelas células humanas. Nessa aula decidi não utilizar recursos audiovisuais, preferindo recursos mais simples e fiz uma aula expositiva – onde falei e desenhei no quadro. Eu explicava que as células humanas utilizavam como “combustível” para suas atividades, em primeiro lugar a glicose e como um “plano b” a gordura estocada nos adipócitos. Foi então que um aluno - Ênio, 31 anos questionou a correção da informação: *Professora, acho que a senhora se enganou sobre isso aí. Eu vi no programa ‘bem estar’⁹ que não é assim*. No calor do momento, confesso que fiquei aborrecida, por notar que um programa de televisão teria mais importância do que a minha fala, como professora, na concepção do aluno. Não fora a primeira vez que isso aconteceu. Já fui contestada algumas vezes com o argumento *mas eu li na internet!* Volto agora ao conceito de *cultura docente*: Conforme Pérez Gómez (2001, p.164-165 apud

⁸ O Evento recebeu esse nome em memória da reconstrução predial pela qual passou o Instituto, após um ciclone ter causado grandes estragos em sua estrutura no ano de 2004.

⁹ Programa de televisão que trata de saúde humana, da emissora Globo.

SIMIONATO 2011) é um “conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional” e ainda afirma que essa *cultura* “modela a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula, em cada escola, e cada vez é mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorecem, induzem ou condicionam”. Os dois últimos recortes, em primeira análise, levaram-me a esquematizar a seguinte avaliação: Os símbolos que estruturam a comunicação no espaço escolar são os mesmos (em princípio) usados no programa de tv, ou vídeo aula na internet; ou seja é a linguagem dita científica. No entanto, as representações do(a) professor(a), (sua fala, sua escrita, seus desenhos feitos à giz) tem um “peso” menor quando contrabalanceados com discursos similares mediatizados por algum recurso tecnológico. O que difere é a natureza dos processos de comunicação. É eminente a reflexão de que a popularização das TICs trouxe empoderamento a quem antes considerava-se desfavorecido(a) em termos sociais. E nesse “labirinto” chamado *Sociedade do Conhecimento*, têm-se acesso a informações, antes, muito restritas: Informações da área médica, por exemplo, sem a necessidade de se frequentar a faculdade de medicina; pode-se visitar museus de arte e apreciar suas obras, sem estar fisicamente no museu; pode-se compartilhar notícias de achados científicos espetaculares, mas que nem sempre são reais! Essa mediatização estruturada material e simbolicamente dentro da cultura digital que é pano de fundo dessa *Sociedade do Conhecimento* torna a *cultura da escola*, um campo de pesquisa prolífero. Estamos nós, os educadores, diante de uma transformação cultural notória e desafiadora. Devo compartilhar com o leitor(a) algo nítido em minha memória que poderá acrescentar nesta reflexão: Desde o início da minha carreira, nas turmas em que lecionei, surgia, de modo recorrente, comentários como este: *Professora, a senhora tem tudo isso na cabeça? A senhora não usa livro pra copiar no quadro!* Havia um espanto, até uma admiração por parte dos(as) alunos(as) pelo fato da professora não precisar usar o livro pra dar aula. De uns tempos pra cá, chama-lhes a atenção o fato de *a profe tem um blog!* ou *a professora que deixa a gente tirar foto do quadro ao invés de copiar no caderno*. Descrito esse cenário de tantas transformações lembro-me da argumentação de Hall (2005) acerca do sujeito da pós-modernidade, que está se tornando fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias, como resultado de mudanças estruturais e institucionais assumindo uma *identificação provisória*.

Considerações finais

Elaboro a ideia de que o(a) estudante passa a se identificar como aprendiz, enquanto é mediatizado na leitura do jornal, ou no consumo da tv fechada, ou como usuário da internet e ao ser mediatizado pela *cultura da escola* o que pode ter alguns desdobramentos evidentes em suas representações: Os estudantes são empoderados pelas possibilidades de acessos às informações e por não sentirem-se dependente da cultura da escola para apreenderem informações. É possível - na visão do(a) estudante - chegar a esse objetivo por vários caminhos. No entanto, para destacar que não há homogeneidade nas representações sociais, há que se dizer - nos termos usados por um aluno - *a internet parece meio que um labirinto!* Se pensarmos no sem número de possibilidades de acesso à informação e nas possíveis limitações de perspectiva do(a) estudante sendo mediatizados por inúmeros símbolos, sem ter um direcionamento nessa busca de informações, é uma metáfora muito adequada. Mas mesmo nesse “labirinto” os estudantes tem voz, ou tem um discurso e isso é sinônimo de *poder* (BOURDIEU, 1989). Apoiada nessa mesma lógica, reflito que dentro da cultura discente a mediatização feita a partir de processos tecnológicos de informação e comunicação colocam

discursos em relevo. A voz, o discurso do(a) professor(a) em sala de aula tem um significado diferente do discurso do(a) professor(a) famoso que tem um público no *youtube* em um canal de vídeo-aulas, ou ainda, dos jornalistas no programa de tv que falam sobre saúde e bem estar. Escrevo este texto em uma época em que na mesma proporção em que cresce a produção e divulgação de informações, cresce nossa ignorância na dimensão de *Homo educandus*, por haver um excesso de símbolos e nos faltar uma permeabilidade seletiva nessa apreensão dessas informações, enquanto sociedade dita *do conhecimento*. Para finalizar essa reflexão, vejo a necessidade eminente de se criar oportunidades formais para reflexões dentro das instituições de ensino sobre questões como essas abordadas neste artigo. A *cultura da escola* têm se tornado um sistema de regulação, orientação e organização desses processos de mediatização diversos que ocorrem fora de seu espaço físico e que são típicos da cultura discente, nestes dias. Mas há que se pensar em ampliar situações de diálogo sobre isso, (re)significar procedimentos, para que a cultura docente e discente não deixem de conversar.

Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A, Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus. 1995.
- AMARAL ROSA, M. P., EICHLER, M. L., CATELLI, F. “Quem me salva de ti?” Representações docentes sobre a tecnologia digital. Revista Ensaio: Belo Horizonte, v. 17. 2015.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa, 1989.
- BOUCHÉ, Peris, Henry et al. Antropologia pedagógica. Madrid: UNED, 1993.
- BRAGA, J.L. Mediatização como processo interacional de referência. Em Revista interamericana de comunicação midiática. Universidade Federal de Santa Maria: Vol 5, n. 2, julho-dezembro de 2006.
- ERICKSON, F. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. In: M. Wittrock. La investigación de la enseñanza. Barcelona, Paidós, 1989.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Pedagogia do oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.
- FONSECA, Claudia Lee. Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. Em Revista brasileira de educação. Belo Horizonte. N. 10. 1999.
- _____, O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’. Em SCHUCH; VIEIRA e PETERS (orgs). Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010. pp. 205-227
- FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura. São Paulo: Teoria Educação, 1992
- GREEN, J.; Dixon, C. e Zaharlick, A. A etnografia como uma lógica de investigação. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2005. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. v. 42. p. 13-79.
- HALL, Stuart. (org.) Representation: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications, 1997, p. 13-74.
- _____. Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A. 10ª ed. 2005.
- HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.
- MUNFORD, D. et al. A etnografia de sala de aula e estudos na educação em ciências: Contribuições e desafios para investigações sobre o ensino e a aprendizagem na educação básica. Em Investigações em Ensino de Ciências. Minas Gerais. V19(2), pp. 263-288,. 2014.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. in On the Horizon. MCB University Press,

Vol. 9 No. 5, October 2001.

SIMIONATO, M. F. A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2011.

SPRADLEY, J. Participant observation. New York: Holt, Rinehart; Winston, 1980.