

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
NÍVEL MESTRADO**

**EDUARDA BONORA KERN**

**PRÁTICAS DIGITAIS NA ESCOLA:  
Entre vetos e incômodos - as experiências sociais com recursos multimídia através do uso  
dos celulares nas aulas de Ciências Humanas**

**São Leopoldo  
2018**

EDUARDA BONORA KERN

**PRÁTICAS DIGITAIS NA ESCOLA:**

**Entre vetos e incômodos - as experiências sociais com recursos multimídia através do uso dos celulares nas aulas de Ciências Humanas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS.

Área de concentração: Atores Sociais, Políticas Públicas e Cidadania

Orientador: Solon Eduardo Annes Viola

São Leopoldo  
2018

K39p

Kern, Eduarda Bonora

Práticas digitais na escola : entre vetos e incômodos - as experiências sociais com recursos multimídia através do uso dos celulares nas aulas de Ciências Humanas / por Eduarda Bonora Kern. – 2018.

163 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, 2018.

“Orientador: Solon Eduardo Annes Viola”.

1. Sociologia da educação. 2. Sociologia da experiência.  
3. Tecnologias da comunicação e da informação. 4. Celular em sala de aula. I. Título.

CDU: 316.74:37

EDUARDA BONORA KERN

**PRÁTICAS DIGITAIS NA ESCOLA:**

**Entre vetos e incômodos - as experiências sociais com recursos multimídia através do uso dos celulares nas aulas de Ciências Humanas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 27 de julho de 2018

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Rogério Lopes - UNISINOS

---

Profa. Dra. Julice Salvagni - UFRGS

---

Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola - UNISINOS

## **AGRADECIMENTOS**

É quase inacreditável finalizar a dissertação. Uma dissertação que atravessou um momento muito turbulento da minha vida e se conclui no início de um ciclo muito melhor. O mestrado foi acompanhado por crises pessoais, 40 h de trabalho e 2 greves no período do curso, por paralisias e crises de ansiedade frente as demandas, quase não havia espaço para estudar. Mas segui pelas convicções que me impulsionaram a desejar estar nesse ritmo tão difícil, logo em nenhum momento, arrependimento. Assim, é impossível iniciar os agradecimentos sem demonstrar todo carinho e admiração ao meu orientador. Sem puxa-saquismo ou formalismo, a certeza que se eu consegui foi pelo incentivo, paciência e generosidade do Solón, que me impulsionou e incentivou mesmo nos momentos de fraqueza. Agradecer a esse orientador que compreendeu todas as minhas demoras, expressão de um lento amadurecimento das ideias sobre o objeto e pesquisa desenvolvidos (mesmo que o mestrado não ofereça esse tempo, Solón me auxiliou em utilizar todas as possibilidades de estender esse tempo no qual necessitava). Na sequência, minha família e ao meu namorado Fábio por toda a compreensão do mundo pelas minhas ausências nesses 2 anos, ao apoio nas difíceis escolhas sobre abrir mão de tempo livre com eles para poder me dedicar aos estudos, além de muito amor para aguentar maus humores e irritação por conta da angústia de dar conta de tudo. Aos amigos que entendem que o processo não é fácil, e provoca sumiços, mas especialmente aqueles que também cursando mestrado no mesmo período que eu, partilhávamos de apoio-mútuo. Às minhas equipes diretivas que foram compreensivas com as minhas faltas, sem penalização, inclusive valorizando meu esforço. Aos meus alunos que tantas vezes me fizeram sentir necessária, mesmo esgotada, reforçando a vontade de continuar pesquisando e construindo Educação Pública de Qualidade.

## RESUMO

A pesquisa é um estudo sobre o uso dos aparelhos celulares nas aulas de Ciências Humanas de duas escolas estaduais de São Leopoldo. O estudo busca fazer uma aproximação entre a Sociologia da Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. O objetivo do trabalho é compreender as relações desenvolvidas no interior das instituições escolares com esses dispositivos móveis de conexão a internet. As práticas, os significados e os questionamentos existentes nesse fenômeno contribui para a reflexão sobre o espaço escolar inserido na Sociedade da Informação. A leitura do campo através do conceito de experiência social de François Dubet indica trabalho de autoria exercido pelos atores escolares frente as normas institucionais que organizam os fazeres educativos. A metodologia de investigação utilizou-se da observação participante e da aplicação de questionários com educadores e educandos para aprofundar o entendimento do objeto de estudo. A análise de dados identificou a existência de mediações entre as demandas estudantis e as exigências institucionais veiculadas pelos professores no regramento das posturas em sala de aula. É possível concluir que a dimensão comunicativa da escola deve ser valorizada, sendo necessário experimentar práticas escolares onde os recursos multimídias do celular estejam articulados em projeto educativo de forma a integrar diferentes linguagens na construção dos conhecimentos.

**Palavras-chaves:** Sociologia da Educação; Sociologia da Experiência; Tecnologias da Comunicação e da Informação; Celular em sala de aula.

## ABSTRACT

This research is a study about the use of cellphones in Human Science's class, analyzed on two high schools maintained by State. The investigation explores interfaces between Sociology of Education and Tecnology of Information and Communication. The point of search is realize about developing relationships in schools with cellphones and learning. Understant how pratices, meanings and questions in this phenomenon contributed for thinking educational spaces in Information Society. The concept of social expiencie formulated by François Dubet produced interpretations of field work in which demonstrated authorship in educational institutions. The metodology work was used participant observation and survey with students and teachers for collect information related to the object of study. The date analysis identified mediations between student's needs and institucional's script in class behavior. It's a possible conclusion the neccessity to valorize communicative and interactive dimension in school from experimenting multimedia resources of cellphone. This experiences should contribute for articulate an educational project with different languages to building knowledge.

**Keywords:** Sociology of Education; Sociology of Experience; Tecnology of Communication and Information; Cellphone in classroom.

## LISTA DE SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós- Graduação em Ciências Sociais
CETIC	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENESEB	Encontro Nacional de Ensino de Sociologia
GTs	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNAD	Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
1.1 Justificativa.....	<b>13</b>
1.2 Problema e objeto de pesquisa.....	<b>16</b>
<b>2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	<b>21</b>
2.1 Sociologia da Educação e a relação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.....	<b>22</b>
2.2 Tecnologias da informação e comunicação (TICs): orientações conceituais.....	<b>25</b>
2.3 A inserção das TICs nas instituições escolares.....	<b>29</b>
2.3.1 Dados estatísticos sobre TICs no Brasil.....	<b>29</b>
2.3.2 As TICs nas Escolas .....	<b>33</b>
2.4 TICs e a sociedade da informação.....	<b>41</b>
2.5 Onde acontece a discussão sobre TICs e Sociologia da Educação? .....	<b>45</b>
<b>3 SER JOVEM OU SER ALUNO? AS TRANSFORMAÇÕES NAS INSTITUIÇÕES SOCIALIZADORAS</b> .....	<b>49</b>
3.1 O surgimento da escola moderna.....	<b>50</b>
3.2 A organização da instituição escolar .....	<b>55</b>
3.2.1 Escola para Reprodução .....	<b>55</b>
3.2.2 Escola para a transformação.....	<b>62</b>
3.3 Sociologia da experiência e as instituições socializadoras .....	<b>71</b>
3.4 Ser jovem ou ser aluno? Tensões da ampliação do acesso ao Ensino Básico .....	<b>81</b>
<b>4 EDUCAÇÃO E MULTIMÍDIA: OBSERVANDO OS ESPAÇOS ESCOLARES</b> .....	<b>97</b>
4.1 Instituição escolar e comunicação interativa: qual construção possível? ..	<b>97</b>
4.2 Definições metodológicas .....	<b>109</b>
4.2.1 Etnografia e Observação Participante .....	<b>110</b>
4.2.2 Escola como espaço etnográfico.....	<b>117</b>
4.3 Informações sobre o campo.....	<b>119</b>
4.3.1 Construção do campo e posição de pesquisadora.....	<b>122</b>
4.3.2 Narrativas do ambiente escolar .....	<b>126</b>
4.3.3 O celular na visão e vivência dos discentes .....	<b>137</b>
4.3.4 O celular na visão e vivência dos docentes.....	<b>139</b>
<b>5 CONCLUSÃO: RE-CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO - A MUDANÇA NÃO ESPERA</b> .....	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>159</b>

<b>ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DO EDUCADOR.....</b>	<b><u>165</u></b>
<b>ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DO EDUCANDO.....</b>	<b><u>167</u></b>



## 1 INTRODUÇÃO

O estudo construído nessa dissertação é preenchido de experiências, sensações, inquietações, reflexões e sínteses produzidas por aquilo que Wright Mills define como Artesanato Intelectual (1975). É uma tessitura de estudos, práticas, trocas, questionamentos e problematizações frente às contradições cotidianas do ambiente escolar processadas pela pesquisadora.

A realidade escolar apresenta diferentes situações em que a falta de sentido e compreensão produz incômodos e angústias pela recorrência das dificuldades da instituição em produzir relações e ações capazes de tornar determinados fenômenos inteligíveis para as práticas escolares. Logo, necessitando processar estímulos e mudanças, provindas de seus atores e de processos sociais nos quais está inserida, em um funcionamento mais adequado a essas contínuas demandas.

Nesse sentido, as interfaces entre Sociedade, Comunicação e Educação produzem efeitos na instituição escolar. A imbricação dessas relações podem ser evidenciadas por diferentes objetos de pesquisa, no entanto para esse estudo, são as questões e discussões referentes ao celular em sala de aula que conduzem a construção da investigação.

A busca dessa pesquisa faz uma costura entre esse plano empírico reduzido e específico com diferentes contribuições teóricas, no intuito de ampliar a percepção da problemática identificada em relações mais complexas e amplas com a estrutura social. O reconhecimento das interações contraditórias no ambiente escolar a partir da inserção do celular nas instituições educativas provoca uma análise em diferentes “camadas interpretativas”, para a produção de uma reflexão coerente ao que é vivenciado no cotidiano.

Afinal, em relação a presença das ferramentas digitais na escola, a instituição produz um conjunto de “respostas” que reforçam o próprio alvo: apesar da proibição (ou recomendação para evitar sua presença) a permanência do uso não diminuiu. Logo, tentar entender esse fenômeno apenas a partir da ótica da “normatização de condutas”, é ignorar o que representa no questionamento sobre estrutura escolar e sobre processos sociais, que extrapolam o desrespeito sistemático as normas escolares (essa percepção estimula o olhar para a ação de pesquisa).

Para compreender a relação entre processos sociais e as relações escolares, inserir a pesquisa na área da Sociologia da Educação parece adequado, além de dialogar com as intencionalidades de contribuição do estudo. É através dos parâmetros sociológicos que se buscou produzir uma discussão sobre a intersecção sobre comunicação na escola.

A escolha da temática e do objeto de investigação desse estudo está intrinsecamente ligada com a construção da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. Nesse sentido, entendendo o fazer da pesquisa como uma forma de fazer diálogo e intervenção no espaço escolar, mas também de produzir conhecimento desde a escola para a Universidade, a partir das elaborações construídas na realidade educacional.

De acordo com a proposição de McLaren (2000) em se teorizar “para” as escolas, saindo da posição de “sobre”, de modo a refletir e construir alternativas de organização para essas instituições, seus currículos e as relações sociais em sala de aula.

Em meio a uma sociedade neoliberal capitalista em processo de democratização, a violência, a exclusão, a discriminação, a dominação, enfim, a desumanização ainda são uma realidade gritante para muitas pessoas. Nesse contexto, somos desafiados a assumirmos como educadores e pesquisadores a partir da realidade das classes menos favorecidas, buscando fazer de nossas escolas e universidades espaço-tempos de vivências e aprendizagens mais humanizadoras do que a rua, o mercado de trabalho, a exploração capitalista e tantos outros mecanismos de agressão à dignidade de crianças, jovens e adultos (HENZ e C.I. 2015,p.12)

Um exercício de ser “professor-pesquisador” no qual produz ação reflexiva sobre sua prática docente, assumindo a escola como fonte de conhecimento e produzindo saberes a partir das situações vivenciadas na realidade educacional, culminando em uma reconstrução dos fazeres docentes (CUNHA E PRADO, 2007).

Colocando a atuação profissional de forma complementar e recíproca a acadêmica, pois as percepções dos fenômenos sociais na escola colocam demandas por interpretações cabíveis, exigindo posição crítica e protagonista a essa realidade. Retornar para as atividades docentes com análises oportunizadas por uma pesquisa metódica, com possibilidades de análise proporcionada por um embasamento teórico e conceitual, forma por sua vez um movimento catalisador de mudanças no contexto de origem (de perspectivas, de práticas).

A postura investigativa no ambiente escolar não é neutra. É constituída a partir do reconhecimento dessa atividade como tarefa de um educador que se entende como ativista crítico. Conforme Freire (1986) esse profissional aquele que compreende o contexto social do ensino produtor da docência e na busca por reinventar-se como professor, reinventa também a sociedade (pois na perspectiva freiriana a transformação seria ao mesmo tempo social e do próprio sujeito).

Pesquisar é colocar-se em movimento para combater a burocratização e mecanização produzida pela estrutura escolar que coloca o professor como reproduzidor de conteúdos, ao em vez de produtor de conhecimento. É assumir uma posição questionadora e formuladora de propostas a partir do trabalho investigativo sobre a realidade educacional.

Por isso, Giroux (1997) e McLaren (2000) destacam o papel dos professores como intelectuais transformativos e a constituição das escolas como esferas públicas democráticas, ou seja, o educador com a capacidade de combinar reflexão e ação impulsionadora de conhecimentos críticos à injustiça e à exploração; formando um espaço escolar de práticas sociais de justiça e igualdade, onde as discussões sobre as questões públicas estejam presentes no fazer educativa.

Nessas escolhas, ser professor e ser pesquisador se confundem. Dubet (1997) trás essa contradição sobre o olhar “externo” mistura-se com o “estar dentro” e essa “imersão”, muitas vezes dificultando um afastamento mais crítico e metódico sobre a própria prática. Porém, esse distanciamento (sempre relativo e limitado) inserido no campo é possível por meio de ferramentas metodológicas e referenciais teóricos que alteram a posição de professor para “observador” e “pesquisador”, constituinte de outras relações dentro do espaço de análise.

É preciso problematizar e entender o que realmente acontece no espaço escolar para retornar a esse lugar com práticas embasadas em novas percepções e diferentes significados de forma a construir uma escola menos idealizada e mais enraizada nos interesses dos atores escolar. Portanto, o papel da ação dos sujeitos escolares é um importante aspecto para a construção do entendimento sobre o espaço existente dentro das instituições para a autonomia e inventividade dos indivíduos que extrapola a organização burocrática e previsível das escolas. A dimensão da autoria pode auxiliar a explicação daquilo que institucionalmente está “escapando”.

Caso contrário, podemos reduzir essas ações como “desviantes”, sem tentar considerar essa classificação na ótica do funcionamento escolar. Vasconcelos (1994) questiona o que a criança considerada indisciplinada quer dizer sobre a escola, destacando que dependendo do tipo de proposta o professor propõem/impõem, o docente pode ser um dos maiores fatores de produção de indisciplina: “Quando se está sob tirania, desejamos que as pessoas se rebelem, que se levantem contra, que se indisciplinem.” (VASCONCELOS, 1994, p.51)

Nem toda a “quebra” dos protocolos escolares está embasada em relações de desrespeito e ofensa. Muitas das situações consideradas indisciplinadas são questionamentos silenciosos ao funcionamento da engrenagem escolar. Não ficar sentado, não copiar, conversar, brincar, usar o celular... colocam em destaque as características da escola como instituição, construída na separação do professor na posição de “mandar” e a dos alunos em “obedecer”.

Os pequenos atos de “confronto” ao funcionamento escolar podem indicar anseios ou uma escuta que vêm sendo negada dentro da sala de aula. Dessa forma, se os educadores identificam que o celular está “atrapalhando” as aulas, talvez devessem se perguntar como seria uma aula onde o celular não fosse visto como tal. Ou ainda se questionar se isso está afetando o aprendizado e engajamento dos estudantes na aula, ou se isso apenas produz a sensação “enfrentamento” de sua posição docente.

A mudança na forma de se relacionar com o celular envolve os questionamentos das relações escolares e as concepções da função da instituição escolar, logo indicam que são transformações que caminham juntas, por questionarem os sentidos da escola. Se pensarmos que a relação com determinados recursos traduzem suas intencionalidades, há a possibilidade de trabalhar com o celular de forma a ser uma ferramenta capaz de produzir relações diferenciadas entre os atores sociais e seus espaços.

Porém, a apropriação crítica desses dispositivos ainda é precária (a ser identificada e desenvolvida ao longo da pesquisa). Seja por parte dos educadores – ao afastarem essa dimensão dos fazeres escolares – seja por parte dos educandos – usam as ferramentas de comunicação apenas para reproduzir conteúdo (copiar - curtir – compartilhar), sem potencializar as opções de criação e expressão capaz de fomentar autonomia e protagonismo no ensino-aprendizagem. Relacionar-se com

essas ferramentas de forma integrá-las na construção e síntese de conhecimentos potencializaria a capacidade de democratização da produção e troca da informação.

Elaborar estratégias pedagógicas onde as diversas opções de recursos e ações disponíveis em rede se articulem com os interesses, necessidades e escolhas dos estudantes pode ser extremamente enriquecedoras para a atividade educativa. Assim, ampliando a visão que possuem do espaço virtual, refletindo sobre as potencialidades das ferramentas que já utilizam, e como as tecnologias digitais podem contribuir para o seu desenvolvimento.

Esses são alguns elementos que expressam o que está contido sobre o debate dos dispositivos móveis na escola, aspectos desenvolvidos ao longo do processo de investigação. A análise busca entender o que essa inserção representa, as práticas desenvolvidas, os sentidos em disputa, as concepções de educação, a relação ator e sistema social, o que está em transformação, a fim de contribuir para a constituição de um espaço escolar integrador de diferentes experiências sociais de seus diversos atores sociais.

Para dar conta desse fenômeno foi necessário elaborar a compreensão sobre a importância de refletir sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a sociedade em rede, para desenvolver esse impacto no ambiente escolar. O entendimento sobre o funcionamento e os mecanismos de organização da estrutura escolar contribuiu para evidenciar os motivos de determinadas situações configurarem-se enquanto “problemas”, nesse caso a integração com ferramentas de comunicação.

Ao elaborar-se sobre as funções esperadas pelas instituições sociais é possível entender as diferentes demandas colocadas a escola em diferentes períodos, e portanto, como está arraigada nas mentalidades e subjetividades determinadas expectativas ao contrário de outras (tais como ser espaço de sociabilidade e cultura).

Os jovens como protagonistas na inserção das tecnologias digitais na instituição escolar trazem a dimensão da distância entre realidade social e muros escolares. Por fim, o debate mais específico sobre interatividade em sala de aula reforça a reflexão sobre as concepções sobre educação, relações, posições e práticas estabelecidas nas instituições escolares; apresentando a urgência em repensá-las para a construção de uma escola conectada ao seu tempo.



Assim o trabalho estrutura-se com a revisão bibliográfica que contextualiza a relação entre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, no capítulo 2; o capítulo seguinte desenvolve a análise sobre a instituição escolar, desde seu surgimento e formação (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992), a seu viés reprodutor (BOURDIEU, 2006) e transformador (FREIRE, 1985), o seu papel enquanto instituição social e na construção de experiências sociais pelos atores sociais (DUBET, 1994) e por último a compreensão da condição juvenil na sociedade contemporânea por Juarez Dayrell; o Capítulo 4 inicia com a discussão sobre Comunicação e Educação (PRETTO, 2013 e SILVA 2002), integrando os debates anterior, posteriormente realizando a discussão metodológica sobre Etnografia e Observação Participante, assim como a análise de dados.

### **1.1 Justificativa**

Como comentado na introdução, a construção da ideia da pesquisa para a dissertação se relaciona com a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora – um todo de estudos, práticas, interesses e percepções que produzem olhares e questionamentos sobre a realidade escolar. Assim, para justificar a escolha e definição do objeto e do problema de pesquisa, há na sequência do texto uma breve explicação dessa história para contextualizar as opções de pesquisa realizadas.

O início da formação na Licenciatura de Ciências Sociais fez a Educação se tornar algo constante, pois é onde percebia a atuação enquanto cientista social acontecer, logo refletir e problematizar sobre as estruturas que envolvem os processos de aprendizagem em Sociologia para os jovens da Educação Básica, uma decorrência do fazer profissional e acadêmico. A riqueza analítica de interpretar a realidade social através do espaço escolar instigou a buscar construir conhecimentos capazes de ensaiar essa interlocução de saberes.

Essa vinculação produziram vários elementos para pensar o interesse em determinados problemas/objetos de pesquisa, tais como: a dimensão política e humana da escola; a necessidade da práxis e do diálogo; a necessidade de ser professor e pesquisador; a necessidade de consolidar uma comunidade de professores de Sociologia na Educação Básica, que produzam sobre sua realidade docente e escolar. A formação do bacharelado se inseriu nessa dimensão de

proporcionar ferramentas de pesquisa sobre a atuação profissional, a docência e o espaço escolar.

Ser professora de Sociologia em duas redes de ensino diferentes (Estado e Município), com públicos diversos e condições de trabalho díspares potencializa o fato de “ter muito a dizer” (e muito o que pesquisar), pois cada um desses espaços e públicos-alvo produzem inquietações e percepções diversas.

Ao longo dos anos em sala de aula muitos desconfortos foram produzidos pela rotina escolar. A base para construção do problema de pesquisa são as insatisfações que a escola provocou enquanto professora e cientista social. Nesse sentido concordo com Meksenas (2002) quando diz que:

[...] os desafios, as crises e os conflitos que envolvem a educação escolar apontam para a urgência de se repensar as práticas pedagógicas – as interações e mediações dos professores com os seus pares, com os alunos, com a comunidade escolar, com os pedagogos e com os administradores do sistema público de ensino. (MEKSENAS, 2002,p.22)

Essas inserções também me colocaram dentro desse campo chamado “Ensino de Sociologia”. Ao longo do tempo fui traduzindo as relações e convivências do trabalho pedagógico em materiais didáticos, escritas de relatos de experiência e modestas contribuições de pesquisa (trabalhos de conclusão de curso e artigos).

Porém, o enraizamento dessas construções é diferente com envolvimento acadêmico, pois transforma-se esse conjunto de experiência em pesquisa: construir objetos de pesquisa sobre a realidade escolar (desde a posição de professora de Sociologia) para atingir outros professores, potencializando embasamento e contribuições para essas mesmas aulas e professores.

Essa motivação impulsionou a selecionar um, dentre tantos aspectos, para desenvolver a pesquisa de Mestrado, olhando essas práticas e experiências sob uma perspectiva mais rigorosa teoricamente, como forma de consolidar em estudo e através de conceitos a tradução dessa intensa realidade empírica.

Logo, novamente foi o caminho das interfaces e produção de diálogos entre Ciências Sociais e Educação e o desejo de contribuir com construções de saberes desde o “chão de escola” para a Universidade – ainda que de forma modesta e aquela possível dentro da rotina de trabalho – que a problemática de pesquisa foi construída.

A percepção do celular enquanto uma ferramenta quase unânime para o público estudantil evidenciou o interesse em analisar mais profundamente os significados que podem ser revelados para além dessa presença. Uma vez que causa diferentes reações e questionamentos dentro do ambiente escolar, expressando que não é algo “pacífico” ou assimilado a rotina e práticas estabelecidas.

A própria organização escolar reflete como essa questão é colocada de forma secundária, apesar de se mostrar cada vez mais presente (e urgente) de ser debatido. Se é uma questão que não teremos como manter fora do espaço escolar, é equivocado tentar agir como se fosse possível ignorar, invisibilizar ou punir uma prática social que permeia todos demais espaços sociais – de educadores e de educandos – situação essa que é o lugar-comum do assunto dentro das instituições.

Em geral, este recurso é percebido enquanto elemento de indisciplina ou descumprimento de regras, enquanto algo que distrai e atrapalha, enquanto algo que tira as funções da escola (copiar, acesso a informação...). Por isso, a proibição do uso de redes sociais nos laboratórios e do celular na aula (regramento comum ao menos na rede pública) podem produzir conflitos desnecessários dentro do ambiente escolar. São problemas produzidos como impasses, a partir de um regramento ou uma formas de pensar o fazer escolar.

Analisar a instituição escolar em sua estruturação e fundamentação pode oferecer subsídios para compreensão das concepções e práticas escolares indutoras de uma forma de gerenciar as expressões culturais e sociais dos estudantes. Essa estrutura pode revelar aspectos e significados a partir daquilo que “não funciona” e estavam ofuscados pelas tentativas de “corrigir” algo de forma linear e simples.

Para essa pesquisa, apostar em um outro olhar sobre algo que é considerado problemático ou conflituoso, é produzir propositivamente para o espaço escolar além da constatação, demonstrando que aquilo produtor de incômodo também deve construir provocações que sejam capazes de transformar relações estabelecidas e cristalizadas, fomentadoras de algumas angústias docentes.

Por isso para superar essa relação entre aquilo que acontece e aquilo que se deseja/espera/teoriza que aconteça, devemos assumir as questões apresentadas como problemáticas a serem exploradas com o objetivo de produzir condições de entendimento sobre as mesmas, facilitando a elaboração de estratégias eficazes na reconstrução das práticas cotidianas.

É necessário refletir sobre as mudanças postas a escola na medida em que às críticas a modernidade colocam em cheque as instituições nas quais se esperaria o funcionamento “integrado” e “ordenado” da sociedade. Muitos questionamentos sobre diversos “problemas” ou “dilemas” vividos pela escola podem ser explorados. O desenvolvimento do trabalho produziu uma escolha em meio a esse universo para tentar desenvolver possibilidades de interpretação sobre a organização e papel da escola em uma sociedade que não é mais orientada necessariamente pela dimensão do trabalho, a organização do Estado-Nação, e a capacidade socializadora e produtora de unidade social das instituições (WAUTHIER, 2003)

As tensões sobre hierarquia, controle do conhecimento e sentidos da formação escolar são pistas iniciais para compor um panorama mais complexo do objeto de estudo.

## **1.2 Problema e objeto de pesquisa**

Entender o papel da educação e da Escola em uma sociedade em transformação, mediatizada por ferramentas de comunicação colocam o plano de fundo da construção da problemática.

A experiência em sala de aula e a vivência nas instituições escolares produziram inúmeros questionamentos e estranhamentos em relação a diferentes práticas, discursos e significados que parecem anacrônicos e/ou deslocados da realidade social que envolve a escola.

Por isso a constituição do problema e do objeto de pesquisa passaram pela reconstrução da história que me faz chegar até os mesmos, assim como Meksenas (2002) coloca:

Podemos afirmar que a proposição da pesquisa começa no plano da subjetividade do pesquisador: é preciso mobilizar sensações, emoções, crenças e imaginação diante do possível tema da pesquisa. O que orienta a formulação da pergunta de pesquisa é a percepção dos elementos contidos em determinado tema e que instigam o pesquisador. (MEKSENAS, 2002, p.15)

A partir das contradições experienciadas, o objeto de análise diz respeito ao “mal estar” produzido nas escolas frente o uso do celular, afinal, existem diferentes

leis de proibição do seu uso, ao mesmo tempo que a sua presença é cada vez mais constante nas mãos dos estudantes.

A cada ano letivo discussões vazias sobre “liberar ou não” o uso do celular em sala de aula são travadas e conflitos professor-aluno são instalados por querer reforçar que a escola é a única fonte de informação e o professor é o único emissor de conhecimento existente.

Na superfície, esse problema transparece apenas como uma questão de “indisciplina” e cabe ser devidamente “regulado” para que o funcionamento escolar siga sem maiores transtornos. Entretanto, a partir desse dispositivo móvel de comunicação, será desenvolvido um conjunto de relações capazes de demonstrar que essa presença é mais complexa que a escolha de “deixar” ou “proibir”, pois atinge o funcionamento da instituição escolar como um todo.

Entorno dessa questão sobre o celular na escola um conjunto de perguntas auxiliam a construir a problemática de pesquisa, pois expressam questionamentos sobre o assunto: o celular é o problema na escola ou essa escola faz o celular virar um problema? Esse questionamento mais genérico se ramifica em outras perguntas tais como: Por que os educadores se sentem “ameaçados” frente ao uso do celular nas aulas? Se o celular é mais atrativo que a escola, como está organizada essa escola? É possível proibir o uso do celular na escola? Como a escola pode se apropriar das potencialidades criativas do celular ao integrá-lo enquanto dispositivo pedagógico para uma Educação transformadora? Como transformar as relações de autoridade baseada em verticalização do poder e do saber? Como favorecer mudanças na escola através do olhar propositivo frente as causas daquilo que é visto como indisciplina?

Por isso, a pesquisa se constrói dentro dos eixos de identificação de um problema empírico da realidade escolar; da produção de compreensão sobre o surgimento da demanda sobre Tecnologias de Informação e Comunicação dentro da escola; do entendimento do impacto dessa necessidade na instituição escolar; do desenvolvimento sobre as experiências dos atores sociais (professores e alunos, especialmente) frente as transformações sociais destacadas; das reflexões sobre a constituição de um contexto comunicacional e interativo do espaço escolar; ao final, problematizar aquilo que já está sendo construído no interior do ambiente escolar e

deve ser valorizado enquanto possibilidades de transformação dos fazeres e sentidos escolares.

Sendo assim, a problemática de pesquisa formula-se através do seguinte questionamento: **Como os recursos multimídias constroem experiências sociais no espaço escolar a partir do uso dos celulares nas aulas de Ciências Humanas?**

Com o objeto definido, em as experiências sociais no espaço escolar através do uso dos celulares nas aulas de Ciências Humanas, e as considerações anteriores, estabeleço os seguintes objetivos para orientar a construção da pesquisa:

- Objetivo: Entender as interferências do recurso multimídia do celular nas experiências sociais do espaço escolar
- Objetivos específicos:
  - Analisar em quais situações o celular tem destaque no espaço escolar;
  - Refletir sobre o funcionamento da instituição escolar através da presença multimídia dos aparelhos celulares;
  - Problematizar as potencialidades dos recursos multimídia através do uso do celular no espaço escolar;
  - Compreender as relações construídas por diferentes atores sobre os celulares em sala de aula;
  - Identificar a construção da relação com os recursos multimídia nas aulas de Ciências Humanas;

Com essas orientações, busca-se apreender ao longo do trabalho dados de pesquisa que buscam verificar as seguintes hipóteses:

- O celular é identificado como um fator de indisciplina
- A lógica multimídia dos celulares questiona o modelo de instituição escolar tradicional
- A presença e o uso dos celulares em sala de aula pode provocar mudanças na experiência social de determinado espaço escolar
- As práticas dos sujeitos escolares em relação a multimídia é fragmentada
- As aulas de Ciências Humanas naturalizam a presença do celular na sala de aula

A pesquisa da dissertação tem como eixos estruturantes a organização do espaço escolar enquanto instituição social; a presença da linguagem multimídia nas salas de aulas através do uso dos aparelhos celulares; as relações desenvolvidas nesses espaços; as possibilidades de reconstrução da dinâmica escolar a partir desse debate; assim como a interpretação desse cenário através do conceito de experiência social de François Dubet. Ou seja, a investigação tem objetivo de entender como a instituição escolar sofre interferência a partir da integração de linguagens que extrapolam a cultura oral e escrita, fundante do funcionamento dos espaços educativos.

Para tornar possível a investigação, foram selecionadas escolas estaduais de São Leopoldo onde foram observadas as aulas de Ciências Humanas. O público-alvo foram os professores da Área de Conhecimento destacada e prioritariamente os estudantes de concluintes das turmas de Ensino Médio.

Assim, a metodologia utilizada foi a Observação Participante, discussão presente no capítulo 4 desse trabalho, no qual são explicitados os critérios de escolha relativo ao trabalho de campo e os subsídios teóricos orientadores da inserção da pesquisadora nas escolas.

Tal estratégia metodológica foi a principal fonte de coleta de dados, apoiada pela aplicação de questionário aos educandos e educadores, e o acompanhamento das aulas. O período de inserção em campo foi durante o término de dezembro de 2017 e início de janeiro de 2018.





## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O celular na escola e na sala de aula é abordado em diferentes campos do conhecimento, por diferentes perspectivas e abordagens conceituais. Afinal a questão não se reduz ao instrumento, tange a estrutura social, a um processo histórico-social, a um desenvolvimento produtivo e tecnológico. Ou seja, possuiu algumas dimensões de análise até ser reduzido aos impactos no ambiente escolar, as experiências realizadas e os desafios que coloca para essa instituição.

Pode ser interpretado dentro de um universo semântico muito amplo, compartilhado por áreas como a Sociologia, a Educação, a Comunicação e a Informática.

Por isso, para realizar a revisão bibliográfica, precisei responder as seguintes questões: onde se localiza o trabalho (em termos de campo de estudos) e para onde quero contribuir com essa pesquisa? No início, as respostas não estavam nítidas, pois parecia haver uma gama de possibilidades para esse encaixe: esse é um trabalho sobre Informática na Educação? Esse é um trabalho sobre Sociologia do Conhecimento? Esse é um trabalho sobre Sociologia da Educação? Esse é um trabalho sobre Ensino de Sociologia? Sem essas definições, a pesquisa bibliográfica seria (e foi) um processo um pouco difuso e confuso, pois uma amplitude de estudos poderiam colaborar para essa pesquisa, tornando-se no fim exaustivo e pouco produtivo.

A revisão bibliográfica pode aparentar uma certa obviedade sobre sua função e forma de realização: a elaboração de um panorama e reflexão sobre os estudos realizados, produzir um recorte de investigação e uma intenção de contribuição para definir o delineamento do trabalho de investigação. No caso dessa pesquisa, o processo de revisão transparece alguns “vícios” da “prática”, ou seja, de estar em campo se relacionando cotidianamente com o objeto empírico, com olhar orientado por leituras difusas, sem necessariamente ter um uma lente teórica bem definida para interpretar a realidade observada e vivenciada.

Assim, as respostas vieram na reflexão sobre as escolhas sobre o objeto de pesquisa. Uma das motivações iniciais para a pesquisa da dissertação foi desenvolver leituras sociológicas sobre a educação, contribuindo desde a relação teoria-prática sobre assuntos relevantes para a prática docente, exercitando a posição de professor-

pesquisador (e uma possibilidade de diálogo entre Escola e Universidade), o qual pode reconstruir experiências por um olhar investigativo e produzir leituras possíveis para a realidade do qual emergiu o problema de pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa se caracterizou como um estudo de Sociologia da Educação, e em menor medida, dialogando com pesquisas sobre Ensino de Sociologia, uma vez que, essas refletem sobre o cotidiano escolar e também discussões a partir dos referenciais teóricos das Ciências Sociais.

A organização da revisão bibliográfica buscou abarcar: uma breve discussão sobre o campo da Sociologia da Educação; um debate conceitual sobre Tecnologias da Informação e Comunicação e Tecnologia Educacional; um retrato sobre os desdobramentos no cotidiano escolar dessas ferramentas digitais; um panorama de dados sobre essa inserção; uma reflexão sobre a chamada Sociedade da Informação; e por último uma análise sobre a presença desse debate em uma seleção de produções acadêmicas, Congressos e Encontros.

Sobre esse último aspecto, selecionou-se atividades acadêmicas que contemplam a discussão sobre Educação, Comunicação e Sociologia: os Congressos da SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia) e da Revista Brasileira de Ciências Sociais; o Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de Sociologia da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais); os ENESEBs (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia); a Revista da ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais); o GT Sociologia da Educação da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação); o GT de Educação e Comunicação do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) e o repositório de dissertações e teses do blog Café com Sociologia.

## **2.1 Sociologia da Educação e a relação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**

A Sociologia da Educação para Piletti e Praxedes (2010) tem como objetivo colocar a Educação enquanto processo social, ou seja, entender que a educação é constituinte da vida social e se relaciona com o conjunto das relações sociais:

[...] tratamos da sociologia da educação como uma forma de estudo entre os agentes do processo educacional – estudantes, professores, técnicos, demais servidores que atuam no espaço escolar -, mas também como disciplina que estuda as influências dos processos sociais externos à instituição escolar na dinâmica dessas relações entre os membros da escola. Ao mesmo tempo, não deixamos em plano secundário a importância da influência dos processos e relações internos à escola na realidade social. (PILETTI e PRAXEDES, 2010, p.9-10)

Por isso, o campo de estudos da Sociologia da Educação é vasto e diverso, refletindo a pluralidade de interfaces possíveis com outros temas (Juventude, Trabalho, Movimentos Sociais...); as diferenças metodológicas, conceituais e de enfoques; além das mudanças e conflitos dentro da própria comunidade científica da Sociologia

Gohn (2012) faz um resgate da contribuição de clássicos e contemporâneos da Sociologia em relação ao tema da educação, bem como aqueles que iniciaram e promoveram o estudo sobre Sociologia da Educação no Brasil. É possível perceber que esse é um processo social fundamental para a organização social, pois em diferentes épocas se buscou compreender aspectos diferentes da dinâmica educacional – a autora resgata pensadores e discussões de diferentes correntes (interacionismo, marxismo, estruturalismo...) para demonstrar que as reflexões sobre Educação são constantes na Sociologia, por produzir também diagnósticos e análises sobre a realidade social.

A periodização do desenvolvimento da Sociologia da Educação é colocada por Nogueira (1995) do seu surgimento até a II Guerra Mundial como marcada pela ausência de trabalho de campo, com textos de caráter mais especulativo, de enfoque macroscópico para pensar o caráter social do processo educativo. A Sociologia da Educação estava se afirmando enquanto matéria de ensino, bem como se fazendo presente na produção de manuais escolares.

A partir do Pós-Guerra, a autora coloca que a Sociologia da Educação se consolida como área de estudo. Entre os anos 50 e 60 os temas sobre desigualdades escolares ganham destaque, sendo a perspectiva crítica um aporte importante nesse campo até início dos anos 80. A partir de então, a fase seguinte seria a de “explosão do objeto” e de “destruição dos paradigmas”, um momento de deslocamento das macroestruturas para as microestruturas, ou como Raitz e Chiarelto (2009) analisam sobre o mesmo processo de ampliação de temas e objetos, uma retomada a dimensão de subjetividade do sujeito inserido na estrutura escolar.

É o que Nogueira (1995) trás sobre entender a “caixa-preta” do ensino, os processos, as relações e a construção que produzem os fazeres educativos. Nesse sentido Sposito (2013) coloca que a partir desse momento, existe a percepção da necessidade de analisar a dimensão do aluno na dinâmica educacional. Questão que, anteriormente, estava obscurecida pela análise meramente institucional.

Com a busca por compreender a constituição da trama escolar nessa articulação do “micro” com o “macro” abre-se o campo para novas análises e enfoques, como descreve Gohn (2012):

Novos temas ganharam centralidade, tais como políticas públicas educacionais, participação da comunidade educacional, cultura escolar, gestão democrática, inclusão (escolar, social, digital), violência nas escolas etc. Mas a grande inovação é dada pela perspectiva de como as novas temáticas são tratadas sob enfoques de gênero, diversidade cultural, classe, etnicidade, justiça social, subjetividade, segregação social, inclusão e exclusão social e, fundamentalmente o tema da cidadania. (GOHN, 2012, p.107)

Dentre esses novos temas está a dimensão da cultura digital que é vivenciada nas escolas por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação. O estudo dessa pesquisa se insere nessas discussões descritas: compreender o impacto das tecnologias digitais por meio das experiências desenvolvidas dentro da escola, ou seja, refletir sobre como os atores desse espaço se relacionam com esses artefatos, com os efeitos que os mesmos produzem na estrutura da instituição escolar e nas elaborações desenvolvidas por alunos e professores frente a esse quadro normativo.

Dessa forma, o uso e apropriação dos celulares dentro do ambiente escolar possibilita desenvolver a percepção sobre os significados das experiências e das vivências frente ao aumento da conectividade, virtualidade, instantaneidade referente a intensa mobilidade comunicacional presenciada no atual momento social. Novamente, a escola se coloca como espaço destacado para compreender processos sociais mais amplos, bem como os efeitos desses processos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

## **2.2 Tecnologias da informação e comunicação (TICs): orientações conceituais**

Antes de desenvolver o texto sobre as possíveis conceituações relativas a Tecnologia, as Tecnologias da Informação e Comunicação, as Tecnologias Digitais,

as Tecnologias Educacionais ou ainda a Cultura Digital, se faz necessário compreender que tais definições fazem parte de um fenômeno comunicacional constituinte dos seres humanos.

Freire (1985) destaca que o mundo humano é um mundo de comunicação, a intersubjetividade e a intercomunicação constroem o mundo histórico e social. É por meio do comunicar-se, que é um ato de diálogo, que os sujeitos pensam e aprendem. As mensagens trocadas por indivíduos produziram e produzem diferentes sistemas de signos e linguagens, como Brito (2006) enumera: a oralidade, a escrita, os números, a música, a televisão, o cinema, o computador.

Atualmente, vivenciamos um período que Pretto (2008) considera como comunicação generalizada, ou seja, de presença constante de diferentes instrumentos comunicacionais desde muito cedo na vida do indivíduo, intensificando e modificando a forma de comunicar-se.

O computador, a internet, os dispositivos móveis de acesso a Web (celulares, tablets...), as redes sociais são construções sociais que respondem a necessidade humana da comunicação e possuem características que os sistemas anteriores não proporcionavam: a conectividade, a interatividade, a criação de conteúdo, a colaboração, a simultaneidade e a instantaneidade.

Entretanto, ao inserir essas ferramentas comunicacionais em determinadas definições, não devemos apenas reduzi-las em aparelhos técnicos capazes de suprir uma demanda dos indivíduos. É preciso também ter a dimensão que tais objetos refletem um processo de mudança na forma de emitir, distribuir, circular e criar informação, diferente daquele que organizou a comunicação de massa no século XX.

Os termos utilizados para representar a presença dos dispositivos ligado a rede mundial de computadores, derivam do conceito de Tecnologia. Assim, Brito (2010) contribuiu ao pensar que:

As tecnologias são construtos sociais, ou seja, não podem ser vistas apenas como fruto lógico de um esquema de desenvolvimento do progresso técnico. Elas são resultantes de orientações estratégicas, de escolhas deliberadas, num determinado momento dado da história e em contextos particulares. (BRITO, 2010, p.10)

Nesse sentido, a tecnologia não se reduz a computadores e a informática, nem se pode considerá-la inerentemente como positiva, negativa ou neutra, como afirmam

Souza e Cunha (2015). São os usos e os significados que os seres humanos produzem que podem gerar mudanças, modificar o seu ambiente e/ou a natureza a fim de satisfazer seus desejos e necessidades, conforme a leitura das autoras.

Quando a Tecnologia é associada com comunicação e a informação assume a dimensão da informatização e da conexão em rede, conforme afirmado por Oliveira (2015):

Entende-se que TIC consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quais formas de transmissão de informação e correspondem as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam por meio das funções de software e telecomunicações, a automação e a comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2015, p.77-78)

Apesar da “tecnologia” ser frequentemente reduzida a dimensão da comunicação e informação, esta faz referência a uma gama mais ampla de criações humanas: livros, quadro e giz, no ambiente escolar, diversas máquinas/invenções e seus produtos no conjunto da sociedade - a imprensa e os jornais; a eletricidade e o telefone, a televisão e os eletrodomésticos...

Isso também se reflete na medida que a expressão “Tecnologia Educacional” é relacionada apenas a existência das TICs no ambiente escolar, porém, tem significado mais amplo como expresso por Souza e Cunha: “A tecnologia educativa pode ser entendida como a aplicação da tecnologia para a melhoria do processo educacional. Vista desse modo, ela nada tem de novo. Os professores sempre utilizaram algum tipo de tecnologia visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (2015, p.87). Nessa mesma perspectiva concorda Candau (1979, p.64): “A tecnologia da educação consiste na aplicação sistemática do conhecimento científico à facilitação do processo de aprendizagem, visando aumentar seu rendimento.”

Então, podemos considerar que é a digitalização da tecnologia, um processo mais recente, que produz questionamentos, dúvidas e provocações sobre seus usos e impactos em diferentes espaços sociais. O ambiente escolar não é diferente, entretanto, possivelmente com um impacto mais visível, uma vez que as instituições parecem acompanhar a um passo atrás esse desenvolvimento comunicacional.

Cysneros (1998) resgata o estudo de Cuban (1986) o qual indica que cada artefato comunicacional na escola passa por um ciclo - que foi observado com o rádio, com o filme e com a televisão. Iniciado com pesquisas que valorizam o uso de determinado recurso e ressaltando a obsolescência da escola, prosseguindo com a apresentação de formulação de políticas públicas para inserção nas escolas e sua adoção limitada pelos professores, até surgir uma próxima novidade que reinicia o ciclo partindo da expectativa de superação dos erros passados com objetivo de explorar ao máximo as potencialidades inéditas dos equipamentos mais recentes.

Esses ciclos, atualmente, podem ser traduzidos, no espaço escolar, como uma maior aceitação do computador e da internet, especialmente por meio dos laboratórios de informática. Considerando já assimiladas as fases anteriores (rádio, televisão, vídeo), porém ainda está em processamento a formulação da sua inserção para a maior acessibilidade proporcionada por dispositivos móveis, disponibilidade de acesso a Wi-Fi e conectividade das redes sociais. Uma vez que as últimas tecnologias digitais citadas retiram o monopólio da escola sobre o acesso e a oferta de opções de navegação, uma vez que existe a escolha de “quando”, “o que” e “como” acessar ao alcance da mão dos estudantes (podendo estar em melhores condições de velocidade de internet que as oferecidas pelas instituições de ensino).

Quando se associa o “digital” a tecnologia ou cultura, para Peixoto (2009), seria uma:

[...] referência aos dispositivos técnicos que permitem ter acesso aos recursos digitais – tais como os computadores, celulares, aparelhos de MP3, Ipod e outros – que permitem aos seus usuários o compartilhamento de espaços de interatividade com a máquina (escolher o toque do seu aparelho celular ou gravar a música desejada em MP3) e de interação com outros usuários (enviar e receber mensagens de texto pelo celular ou por e-mail). (PEIXOTO, 2009, p.2)

Isto é, uma referência e uma valorização da capacidade de compartilhamento e interatividade proporcionado por dispositivos ligados em rede, estimulando as trocas e oferecendo canais de comunicação com características ausentes nas TICs anteriores, potencializando o diálogo interpessoal. Essas práticas, rotinas, experiências e estímulos foram o que Hoffman e Fagundes (2008) associam como cultura digital, desse mundo em rede, onde há uma síntese cada vez maior entre as Tecnologias da

Informação e o cotidiano vivido por todos, mediando um conjunto amplo de dimensões da nossa vida.

São as ferramentas de comunicação digital, com suas constantes atualizações e características em rede (descentralização, multiplicidade, flexibilidade...) que produzem o impacto no espaço e nas relações escolares. Assim, voltamos a Paulo Freire (1985):

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos". É o "pensamos" que estabelece o "penso" e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa de pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (FREIRE, 1985, p.45)

A questão que está colocada é se as novas possibilidades para comunicar, pensar e fazer junto o exercício dos atos cognoscentes auxiliam (ou não) as aprendizagens a serem realizadas. Essas ações são mediadas por uma coexistência de diversos aparatos tecnológicos que não se excluem, ao contrário se integram, se complementam e podem potencializar as atividades educativas.

## **2.3 A inserção das TICs nas instituições escolares**

### **2.3.1 Dados estatísticos sobre TICs no Brasil**

Para entendermos como vem se desenvolvendo as TICs nas instituições escolares, tornou-se preciso retratar a presença dos recursos digitais nos domicílios do país, nos hábitos já desenvolvidos pelos brasileiros, nos dados sobre acesso à internet e posse de diferentes aparelhos conectados a rede mundial de computadores.

Os dados do PNAD de 2011 demonstra o crescimento do acesso à internet dos brasileiros, bem como do aumento da utilização dos celulares. No ano de 2005, 22,3 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade (14,6% dos domicílios) tinham acesso à internet, em 2011, o total de domicílios passou para 65,7 milhões (39,4% do total).

Em relação a posse do telefone móvel celular o estudo demonstrou que o contingente de pessoas de 10 anos ou mais de idade que o tinham para uso pessoal



foi estimado em 115,4 milhões, o que correspondia a 69,1% da população. Frente a 2005, houve um o crescimento de 107,2%.

Frente ao acesso à internet, a pesquisa da CETIC (2016) indica que 89% dos usuários de internet acessam a rede pelo telefone celular, bem como 82% dos pesquisados declaram acessar a internet todos os dias. O estudo ressalta também a tendência de uso do celular durante o deslocamento diário - na rua, no ônibus, metrô ou carro, passou de 13%, em 2013, para 43%, em 2015 – o que demonstra uma mudança nos hábitos e comportamentos dos brasileiros em relação as TICs.

Assim, essa investigação aponta que o celular já é o principal equipamento que os brasileiros utilizam para acessar a Internet, esse dispositivo ainda é colocado como o único a ser utilizado por grande parte dos indivíduos de classes sociais mais baixas, menos escolarizados e habitantes de áreas rurais. Ou seja, o acesso à internet (facilitado pelo compartilhamento Wi-Fi) é expandido a partir dos celulares (aparelhos mais acessíveis que computadores), mesmo que permaneçam desigualdades sociais e regionais em relação a apropriação desses recursos (detalhados na investigação do CETIC).

Podemos comparar a posse da população entre computadores e celulares, bem como onde está o acesso à internet, para destacarmos a importância dos dispositivos móveis para uma maior relação dos indivíduos com as TICs. Enquanto a proporção de domicílios com acesso ao computador é de 50% e a de domicílios com acesso à Internet é de 51%, os dados disponibilizados pelo CETIC (2016) colocam a presença de ao menos um telefone celular nas residências brasileiras com 93% e o acesso à internet por essa ferramenta em 89%, sendo canal exclusivo de conexão com a rede de 35% dos brasileiros. A pesquisa destaca que apenas o aparelho de televisão se faz mais presente nos domicílios do país que o celular, em uma taxa de 97%.

O compartilhamento de internet por redes Wi-Fi também tem sido recurso importante para aumentar o acesso da população a rede, inclusive pela disponibilidade de conexão pelos dispositivos móveis. A investigação de TIC nos Domicílios (CETIC, 2016) constata que 56% dos usuários utilizam a Internet na casa de outra pessoa (amigo, vizinho ou familiar). O estudo retrata o custo da conexão à Internet como um dos fatores que restringem o acesso no domicílio, incentivando o compartilhamento de Wi-Fi.

Outro elemento relevante para aprofundar o entendimento relativo as práticas digitais dos indivíduos são as atividades que realizam on-line. Novamente, os dados da CETIC contribuem para essa compreensão a qual aponta para as atividades de comunicação as mais relevantes entre os usuários, tais como o envio de mensagens instantâneas e uso de redes sociais: 85% declaram acessar ferramentas como WhatsApp, Skype ou chat do Facebook e 77% as plataformas Facebook, Instagram ou Snapchat (77%). Essas preferências possuem suas diferenças entre grupos etários, sobre as mensagens instantâneas 92% daqueles pertencentes as faixas de 16 a 24 anos bem como 25 a 34 utilizam esse recurso frente a 72% entre aqueles pertencentes ao grupo de 60 anos ou mais. Para as redes sociais, o resultado é semelhante, 88% dos usuários dos primeiros grupos utilizam essas ferramentas frente a 56% do último grupo.

Por último, analisaremos a tabela “Proporção de usuários de telefone celular, por atividades realizadas no celular nos últimos três meses” retiradas da pesquisa para detalhar as atividades acessadas e o que indicam sobre as práticas digitais dos brasileiros.

É interessante perceber que apenas a 5ª opção dessa relação exige a conexão com a internet, o que reforça as informações anteriores sobre esse acesso, que o acesso existe e pode ser diário, porém, mas não necessariamente é constante, podendo variar conforme as condições de pagar planos de internet ou acesso à Wi-Fi. Logo o celular também sendo utilizado offline com os recursos da rede, uma vez que músicas e vídeos podem ser baixados para posterior visualização.

Tabela 1 “Proporção de usuários de telefone celular, por atividades realizadas no celular nos últimos três meses”

**PROPORÇÃO DE USUÁRIOS DE TELEFONE CELULAR, POR ATIVIDADES REALIZADAS NO TELEFONE CELULAR NOS ÚLTIMOS TRÊS MESES (2014 - 2015)**

Percentual sobre o total de pessoas que utilizaram telefone celular nos últimos três meses

Atividades realizadas no celular	2014	2015
Efetuar e receber chamadas telefônicas	97%	95%
Tirar fotos	62%	68%
Ouvir músicas	57%	63%
Enviar mensagens de texto pela Internet, como por WhatsApp, WeChat ou ICQ	47%	60%
Assistir a vídeos	42%	56%
Compartilhar fotos, vídeos ou textos	44%	55%
Acessar redes sociais	47%	53%
Enviar mensagens de texto SMS ou torpedo	59%	52%
Buscar informações, como por exemplo no Google	40%	50%
Acessar páginas ou sites	38%	48%
Baixar aplicativos	39%	46%
Acessar e-mail	35%	40%
Jogar	40%	39%
Usar mapas	27%	32%

Fonte: CETIC. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2016, p.150.

Por fim, essas atividades na internet estão geralmente ligadas ao compartilhamento de informação (textos, imagens ou vídeos) para 66% dos usuários de Internet no Brasil, um número menor – 38% - indica utilizar para postar textos, imagens ou vídeos e um percentual ainda mais reduzido evidencia o uso dos espaços virtuais também para produção de informação - apenas 16% criam ou atualizam blogs, páginas ou websites.

É possível analisar alguns indicadores que relacionam o cenário social descrito com os contextos escolares das instituições públicas brasileiras. Os dados oferecidos pelo Censo escolar de 2016 do INEP destaca apenas três aspectos: a existência de Laboratório de Informática, o acesso à internet e a presença de computadores tanto para a administração escolar quanto para os estudantes.

Em relação a estrutura das escolas sobre a existência de Laboratório de Informática, acesso à internet e disponibilidade dos recursos aos estudantes, o Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017) trás dados que caracterizam as escolas dos brasileiros,

ressaltando que quase 80% da Educação Básica é pública – garantida por Municípios, Estados e União.

As escolas de Ensino Fundamental de Anos Inicial (1º a 5º ano) tem Laboratório de Informática presente em 44,7% dessas instituições; o uso administrativo do computador (64,5%) supera o percentual daquelas que dispõem deste recurso para uso dos alunos (54,4%). Em relação às escolas de Ensino Fundamental de Anos Finais (6º a 9º ano) o Laboratório de Informática é um recurso disponível em 67,8% dessas instituições com 81,0% desses com acesso à internet; a existência de computador para uso administrativo (85,1%) supera o percentual de escolas que dispõe deste recurso para uso dos alunos (75,6%). Por fim, as Escolas de Ensino Médio possuem Laboratório de informática em 82,7% das escolas de suas instituições, desses com 94,5% das escolas dispõem de acesso à internet, o computador para uso administrativo (94,8%) supera em percentual disponibilidade deste recurso para uso dos alunos (88,8%) .

Percebemos que ao longo da trajetória escolar do estudante aumentam as possibilidades de acessar o Laboratório de Informática e à internet, sendo as escolas de Ensino Médio aquelas que mais se aproximam de uma universalização do acesso. Também vale destacar que a gestão escolar passa por uma maior informatização, uma vez que o uso administrativo dos computadores na Educação Básica chega ser maior que a dos estudantes.

O acesso a espaços informatizados e com conexão à internet são fundamentais para a garantia de inclusão digital. Entretanto, para além dessa oferta é essencial a manutenção desses espaços e condições para usufruto das instituições em relação às potencialidades oferecidas pelas ferramentas digitais. Isso implica em assistência técnica, equipamentos funcionando e velocidade de internet compatível ao número de estudantes atendidos pelos Laboratórios de Informática.

### 2.3.2 As TICs nas Escolas

As ferramentas digitais de comunicação estão cada vez mais presentes em todos os momentos e espaços da vida de indivíduos e grupos: em atividades rotineiras, nos ambientes de trabalho, no lazer, na organização pessoal e na interação. Essa informatização é um processo em curso em sinais de expansão, sem um limite

ainda perceptível, ou até ser integrada em um próximo invento do campo comunicacional.

Por isso, é impossível evitar acesso de crianças e adolescentes com as tecnologias da informação e comunicação, pois atualmente essas gerações nascem e crescem cercadas de toda a diversidade possível de recursos interativos. Esse público chegará a escola, em grande parte, possuindo também como referências de relações sociais aquelas desenvolvidas em ambientes virtuais. A escola não tem como ficar à margem desse processo, acreditar na possibilidade de criar “ambiente seguro e livre” das redes, é ignorar que a realidade social em que está inserida, evidenciando a dificuldade de diálogo com tais demandas.

Nesse sentido Florian (2013) ressalta que o fato dos computadores estarem mais sofisticados, a internet estar mais rápida, haver um aumento da conexão dos indivíduos a outras pessoas e objetos, colocando as TICs como elementos de socialização das atuais gerações. A informação torna-se cada vez mais disponível e a escola perde a exclusividade como canal de disponibilização de saberes. Não ser a única ferramenta de conhecimento a disposição dos jovens, não implica em afirmar que não é um espaço importante de produção de conhecimento e socialização dos adolescentes, porém, sua organização deve estar em diálogo com o fato dos estudantes estarem expostos a uma maior pluralidade de canais de informação que em outros períodos.

As diferenças culturais e os possíveis choques da cultura escolar com a origem social do jovem fazem parte dos estudos da Sociologia da Educação desde a década de 60, sendo enfatizada com a ampliação do acesso das camadas populares a maiores gradações de ensino. Entretanto, atualmente, a bagagem cultura prévia do estudante também é afetada pela socialização em uma cultura digital, Rocha (2005) sinaliza elementos desse choque mais recente: “Uma geração que tem dialogado com diferentes espaços de aprendizagem, enquanto a escola continua centrada numa dinâmica verticalizada, em que o paradigma de transmissão do professor continua pautando as práticas educativas.” (ROCHA, 2005, p. 141).

As tecnologias digitais têm a capacidade de integrar recursos comunicacionais anteriores em seus dispositivos, entretanto, para além das funcionalidades, também reflete as práticas culturais dos seus usuários, tendo a capacidade de produzir diálogo da cultura digital que promove com as experiências e especificidades dos grupos

sociais a si conectados. Ou seja, também integra questionamentos e provocações anteriores; se a escola ainda se pergunta sobre quem são seus jovens, ou sobre a dificuldade de integração desses com a cultura escolar, atualmente esse espaço também precisa processar os dilemas já existentes com aqueles que não esperarão autorização de entrada no espaço educacional.

Dessa forma, diferentes autores, expressam esses sentimentos de medo, de esperança, de contradição, de dúvida, de até paralisia ao se deparar com o “inesperado”. É possível perceber essa percepção quando ainda a informatização dos recursos não era disseminada, possivelmente fazendo referência ao impacto da televisão e do vídeo, quando Candau (1979) expõem que a questão da tecnologia educacional (aqui associada a recursos eletrônicos) produz reações diversas, de expectativa para solução dos problemas complexos educacionais a emoções como ameaça à natureza mais íntima da ação pedagógica - a dimensão de interação interpessoal e participação na construção da sociedade.

Atualmente, entretanto, as relações produzidas são semelhantes aos recursos do período contemporâneo, demonstrando que os “ciclos” citados por Cysneros (1998) são perceptíveis. Brito e Purificação destacam essa dimensão de ambivalência e conflito, identificado em outros estudos sobre a temática (a ser analisados na sequência por esse trabalho):

Na escola, esse sentimento de ambivalência entre os professores permanece entre querer mudar ou não mudar, deseja o novo e temê-lo, situando-os, sempre às voltas com esse conflito, quase nunca explícito, mas passível de ser percebido nas mais diferentes situações no dia a dia das escolas. (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2011, p.88)

Esses sentimentos contraditórios em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação envolve o que Peixoto e Araújo (2012) trazem sobre a “fetichização do objeto técnico” ao dotá-lo de um poder sobrenatural que provoca as reações de afirmação e ou negação apaixonada por aqueles que se deparam com tais recursos. Essa fetichização das TICs é corroborada pela percepção de Souza e Cunha (2015) que colocam a necessidade desses recursos não serem nem temidos, nem considerados mágicos, mas como elementos capazes de modificar o processo de ensino e aprendizagem, as nossas relações interpessoais e a própria sociedade.

Entretanto, as consequências nas ações e percepções da visão fetichizada é reduzir as tecnologias digitais em aceitação (colaborar para a melhoria da qualidade da educação) ou rejeição (conservar as estruturas que “funcionam” - ou aquelas que são previsíveis por já serem rotinizadas). Uma perspectiva muito restrita que pouco colabora com a inserção das TICs nas escolas. Pois coloca essa presença como “aparência” ao invés “conteúdo”, sendo uma forma de propaganda ou um cumprimento de exigências das mantenedoras e “tem que ter”. Conforme explica Pretto (2008):

Colocar computador, recursos multimídia e não sei mais o que para a mesma educação tradicional, de consumo de informações, é um equívoco. Ou trazemos essas tecnologias com a perspectiva de modificar a forma como se ensina e como se apreende – e isso significa, fundamentalmente, entender a interatividade e a possibilidade da interatividade como o grande elemento modificador dessas relações -, ou vamos continuar formando cidadãos que são meros consumidores de informação. O que precisamos – e essa é a chave do que eu defendo – é formar produtores de cultura e do conhecimento. (PRETTO, 2008, p. 43)

Inserir essas ferramentas orientando suas práticas para a manutenção da organização escolar, é esvaziar seu significado e sua potencialidade, capaz de contribuir para a construção de uma cultura escolar mais aberta e integrada com os processos sociais “externos” a instituição. Brito e Purificação (2009) ressaltam que a utilização didática da televisão, vídeo, computadores vêm sendo orientada para a passividade e as disposições criadas pelos professores, características opostas aquelas que encantam e atraem os estudantes – interatividade, criatividade, autoria.

Cysneros (1998) considera essa forma de assimilação das TICs na escola como uma “inovação conservadora”, aquela transparece “modernização”, porém, reproduz as mesmas ações que existiam antes da mediação tecnológica adquirida. No mesmo sentido, Hoffman e Fagundes (2008) exemplificam esse fato ao questionarem o uso do computador como um livro didático infinito (um empobrecimento das potencialidades do dispositivo).

O fato de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para a melhoria da qualidade de ensino. Em escolas informatizadas, tanto públicas quanto particulares, tenho observado formas de isso que chamo de inovação conservadora, quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças significativas, quando na realidade mudam-se aparências. (CYSNEROS, 1998, p.15-16)

Bonilla e Pretto (2010) destacam que essa visão instrumental das Tecnologias da Comunicação e Informação é estimulada por uma lógica de mercado onde as escolas representam grandes consumidores dessas inovações tecnológicas, bem como formação de recursos humanos para uma sociedade informatizada que deseja potencializar seu desenvolvimento econômico. Por isso, o desafio da entrada e apropriação das ferramentas digitais no ensino-aprendizagem é ultrapassar a mera aquisição, o caráter “decorativo”, a substituição informatizada daquilo que já existia, além da demanda mercantil de formação de trabalhadores capacitados.

Assim, o debate sobre “aceitar” ou “rejeitar” tais recursos é ultrapassado, pois não reflete a realidade escolar e nem dialoga com as suas reais contribuições educativas. Não importa se a escola ou os professores são “contra” ou “a favor”, Pretto (2008) frisa que esses dispositivos estão invadindo (e ainda acrescentaria, entrando sem pedir permissão) o espaço escolar, e a única reação possível é “reagir produzindo” com as TICs, estimulando a autoria e produção de conhecimento inerente a escola. Utilizar-se desse fenômeno para estabelecer novas relações, construir novas formas de pensar, colocar a serviço da qualidade da Educação.

Nesse mesmo sentido, aborda Brito (2006) sobre o exercício a ser realizado pelas comunidades escolares frente a relação com as tecnologias digitais:

A comunidade escolar depara-se com três caminhos, quais sejam: repelir as tecnologias e tentar ficar de fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos. A terceira opção é a que apresenta melhores argumentos para uma formação intelectual, emocional e corporal do cidadão que cria, planeja e interfere na sociedade. (BRITO, 2006, p.5)



Entretanto, essas constatações têm um caminho a ser construindo nas salas de aulas. Reconhecer a necessidade dessa apropriação, de diálogo entre uma cultura escolar e uma cultura digital e produção de práticas capazes de corresponder essas demandas traz resistência por quem promove esse fazer educativo: os professores. Brito (2006) elucida esse impacto aos educadores:

Do livro, ao quadro de giz, ao retroprojeter, a TV e vídeo, ao laboratório de informática das instituições de ensino vem tentando dar saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam junto o professorado, mais ou menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das tecnologias ao cotidiano da sala de aula. Isto não ocorre apenas nas pequenas cidades do interior do Brasil, mas também nas capitais, onde os professores são muito mais pressionados a usar as tecnologias. (BRITO, 2006, p.5-6)

Essa perplexidade e insegurança pode explicar a integração por inovação conservadora que Cysnero (1998) destacou. Uma vez que essa pressão reduz os problemas das escolas a uma questão de adequação tecnológica, produzindo uma apropriação automática dentro dos marcos que os educadores já conhecem, sem refletir a possibilidade de ganho qualitativo nos processos de ensino-aprendizagem, ou ainda, para repensar as práticas educacionais em conjunto.

A presença da tecnologia na escola, mesmo com bons software, não estimula os professores a repensarem seus modelos de ensinar nem os alunos a adotarem novos modos de aprender. Como ocorre em outras áreas da atividade humana, professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefatos. Um bisturi a laser não transforma um médico em um bom cirurgião, embora um bom cirurgião, embora um bom cirurgião possa fazer muito mais se dispusesse da melhor tecnologia médica, em contextos apropriados. (CYSNEROS, 1998, p.18)

Essas ferramentas devem ser exploradas, experimentadas, tornadas cotidianas para os professores, tanto quanto é para os estudantes. Sem a compreensão dos recursos disponíveis, dificilmente se ultrapassará a barreira da “atualização de métodos” que Pretto e Lima Júnior (2005) identificam, pois sem conhecimento e práticas de referência, o que está colocado à disposição do repertório docente é “introduzir modernas ferramentas para as velhas práticas”, trazem os mesmos autores.

Por isso, Bonilla e Picanço (2005), retratam no cotidiano escolar essa introdução esvaziada das tecnologias digitais, motivada por pressão de adequação da educação aos tempos de conexão móvel e interatividade virtual:

Uma solução questionável, comum em escolas que entram no "jogo" da modernização, é a proibição de algumas ações e atitudes no processo de uso, em especial, da internet. É comum encontrarmos em salas de informática (laboratórios) verdadeiros tratados que definem o que "pode" e o que "não pode" ser realizado naquele espaço. Músicas, sítios "não educativos", salas de bate-papo, filmes, jogos, "downloads", tudo proibido! Geralmente as regras impostas, quando são seguidas à risca (na escola, apesar da adaptação da grande maioria, também ocorre o desenvolvimento da excelência em quebrar regras), representam a anulação quase que completa das diferentes possibilidades de uso das TIC, em nome de um modelo de uso classificado como "educativo" ou "didático. (BONILLA e PICANÇO, 2005, p.227)

A escola é desafiada a construir um "pedagógico" que esteja aberto aos estímulos e contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação, que não esvazie os recursos disponíveis apenas para poder se enquadrado nas práticas estabelecidas, sem causas maiores impactos na estrutura escolar. As TICs colocam um imperativo de transformação das relações e ambiente escolar, que possa responder a novas formas de comunicar, aprender e ensinar.

Pretto (2005) ressalta que não devemos pensar a inserção dessas tecnologias como facilitadoras, e sim como "complicadoras" das práticas pedagógicas, pois refletem os desafios postos para o processo educacional. O mesmo autor, em outro momento, reforça que a escola não pode se furtar das possibilidades da internet e do computador no espaço pedagógico, deve ser elemento estruturante de novos processos educacionais, formando produtores de cultura e conhecimento, não meros reprodutores de informação (PRETTO, 2008).

Uma instituição escolar conectada ao tempo presente seria aquela capaz de desfazer a contradição e o sentimento de ameaça que produz no professorado, como Brito e Purificação (2011) colocam que a situação, professor versus tecnologias não tem mais lugar em nossas escolas. E portanto, seria momento de equacionarmos a relação: professor + computador + recursos pedagógicos + livros + quadro de giz = professor que age, planeja e integra conhecimentos.

No mesmo sentido expõe Oliveira (2015) a necessidade de perceber o computador como mais um elemento da aprendizagem que não excluiu o escrito, a

imagem, o afeto e a emoção, é mais um integrante do processo de conhecimento. Assim, estimulando uma aprendizagem cooperativa, com atividades interativas, com estímulo a desafios e a curiosidade, a criação. Dessa forma, a horizontalidade das relações entre os envolvidos no processo educacional capaz de produzir diálogos recíprocos e capacidade de autoria coletiva.

Nesse cenário o educador “não perde poder”, “não está sendo desautorizado”, “não está perdendo sua importância”, como o senso comum pode motivar as reações de medo e insegurança, uma vez que a lógica em rede coloca todos como potenciais produtores de informação e capazes de colaborar em um processo comunicacional.

O professor precisa assumir que as TICs são suas aliadas, são mais um elemento do seu instrumental pedagógico, que devem ser apropriadas por esses profissionais de forma a colocarem essas ferramentas a serviço de seus objetivos didáticos, para fortalecer seus componentes curriculares, para contribuir para com a concepção de educação afirmada por sua instituição.

Coutinho e Lisbôa (2011) contribuem para pensar o papel do educador nesse novo cenário:

A finalidade dos sistemas educacionais em pleno século XXI, será pois tentar garantir a primazia da construção de conhecimento, numa sociedade onde o fluxo da informação é vasto e abundante, e em que o papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem. (COUTINHO e LISBÔA, 2011, p.10)

Com uma maior oferta e exposição de diferentes tipos de informação, os educadores têm um papel fundamental para orientar esse processo de organização e elaboração de sentido sobre tantos dados que crianças e jovens acessam e vão carregadas de referências sobre os mais diferentes assuntos, comportamentos e visões de mundo. É o papel de mediar essas experiências prévias, a partir da sua prática docente, de articular a bagagem dos alunos com os conhecimentos oferecidos pelo espaço escolar, sistematizando e construindo novos saberes - abertos e flexíveis, capazes de orientar o aprendizado constante e a novas descobertas.

Essa postura a ser assumida reflete em uma mudança na relação educador-educando e na forma do profissional da Educação conceber seus fazeres pedagógicos. O papel de monopólio do conhecimento, de hierarquização, da transferência e acúmulo de saberes, de distância entre docente-discente, da

passividade, da repetição, aquilo que Paulo Freire (2005) já criticava como Educação Bancária, cada vez mais perde espaço. As TICs só evidenciam a necessidade de uma Educação Dialógica, uma perspectiva que não depende de ferramentas digitais, entretanto, faz a problematização sobre a falta da escola ser um espaço comunicativo (o que é encontrado em outras dinâmicas extraescolares) ficar cada vez mais exposto.

Por isso, essa mudança de postura favorece que a relação professor-aluno seja uma parceria focado na construção de conhecimentos, em que muitas fontes de saberes sejam articuladas em torno de uma proposta de ensino-aprendizagem significativa aqueles que se engajam nela. É o que Freire (1985) expressa com a capacidade de encontro e diálogo em busca de conhecer: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1985, p.46).

Essa comunicação deve proporcionar a formação de redes de conhecimento, de cultura, de trocas, de encontro, de dinâmica dentro da escola, ou seja, de conhecimento vivo e em construção capaz de formar cidadãos participativos, autônomos e protagonistas. Pensando com a ideia de rede, a escola funcionando como um nó, um espaço de síntese para que os estudantes possam encontrar condições de construção de são projetos pessoais tanto quanto adquirir saberes relevantes conviverem na sociedade.

Assim, se a internet vêm sendo espaço e dimensão fundamental para socialização, informação e trocas, devemos estimular que essa contribuição se instale na escola, seja apropriada, recriada, colocada constituinte da própria escola, para possibilidade de produção e exposição de conteúdos, para fazer o espaço escolar irradiar além dos seus limites físicos-temporais – através de páginas, blogs, podcasts, grupos no WhatsApp, fóruns, vídeos, imagens...

Considerando os dados e elaborações anteriores, é impossível ignorar o fato de ser por meio do celular que toda a dinâmica em rede adentra o espaço escolar (acessibilidade de conexão e integração de diferentes mídias). A sociedade em rede, com seus dispositivos, desafia a abertura da escola a essa dinâmica da flexibilidade, descentralização e horizontalidade.

Por isso, a inserção das TICs no ambiente escolar provoca a necessidade de redefinição das posições e concepções do processo educativo, da mesma forma que

instiga a interação com os dispositivos móveis, com intuito de construir novas dinâmicas escolares. É preciso fazer a instituição entrar em sintonia com o processo comunicacional da sociedade de forma a potencializar e enriquecer os processos pedagógicos, colocando a construção do conhecimento a rede que organiza o ensino-aprendizagem.

#### **2.4 TICs e a sociedade da informação**

A sociedade da informação é uma caracterização feita por Manuel Castells (1999) sobre as mudanças na organização social em virtude da influência da lógica das redes presentes nas Tecnologias de Informação e Comunicação, especialmente com a consolidação e expansão da internet. Essas transformações alteram a percepção temporal-espacial, das relações sociais nas mais diferentes estruturas da sociedade, produzindo a necessidade de compreender por quais processos estamos inseridos.

Para o autor, a sociedade da informação é aquela que tem como base material da organização social a informação, os fluxos de mensagens e imagens em rede. As redes definiriam as lógicas estruturantes dessa nova morfologia social, produzindo mudança substancial nos processos produtivos e nas experiências dos indivíduos, do poder e da cultura.

As redes são os conjuntos de nós interconectados de estruturas abertas capazes de expansão ilimitada, integrando novos nós capazes de comunicar-se dentro da rede estabelecida ao compartilhar os mesmos códigos de comunicação. Os nós seriam os pontos de encontro dessas redes, podendo ter diferentes expressões, podem ser bolsas de valores, conselhos nacionais de Estados, estúdios de entretenimento, transações do tráfico de drogas, etc.

As redes são dinâmicas e suscetíveis a inovação, para Manuel Castells (1999) a sociedade da informação possuiu as seguintes características: a) tecnologias para agir sobre a informação (informação como matéria-prima); b) penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias (processos individuais e coletivos moldados pelo novo meio tecnológico); c) lógica das redes (sistemas e relações adaptados a complexidade, imprevisibilidade e criatividade) d) flexibilidade (processos, organizações, instituições sendo reorganizadas); e) convergência de tecnologias

específica para um sistema altamente integrado (articulação entre tecnologias antigas e novas).

A informação é determinante para a organização de todas as dimensões sociais, é o processo que produz as mudanças nas formas de agir, pensar e ser. Werthein (2000) demonstra essa influência com a presença cada vez mais evidente de fenômenos integrantes dos centros urbanos interligados a sociedade da informação: a educação à distância, as bibliotecas digitais, as videoconferências, o correio eletrônico, os grupos de “bate papo”, trabalho à distância, e até mesmo voto eletrônico.

A pesquisa TIC Domicílios 2015 possibilita o acesso a elementos para pensar o assunto na sociedade brasileira, disponibilizando dados que mostram a relação da população com esses processos informacionais: 39% dos usuários declara comprar produtos ou serviços pela Internet, o que corresponde a aproximadamente 39,3 milhões de pessoas (acréscimo de cerca de seis milhões de pessoas em relação à estimativa de 2014); 59% dos internautas com 16 anos ou mais mencionaram o uso de serviços de governo eletrônico, cerca de 51,8 milhões de pessoas (um aumento de 9% em relação a 2014). Esses dois aspectos demonstram um aumento da utilização das redes para realizar atividades cotidianas no país.

A sociedade da informação tem essa penetrabilidade e capacidade de interferência, especialmente pela capacidade da internet em propulsionar esse movimento de redes em todos os espaços e momentos, colocando a informação como decisiva para realização de diferentes processos sociais. Florian (2013) também reforça que essa ferramenta é a de maior importância para o cotidiano dos indivíduos e grupos, por realizar contato com vários aspectos da vida social, alterando significativamente a economia, as atividades políticas, as identidades culturais, a sociabilidade, a educação e etc.

Castells (2004) relaciona esse aspecto ao fato de a informação ser comparável aos inventos produtores de revoluções nos processos produtivos, logo produtora de impactos profundos na forma de viver em sociedade:

A internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana. Ademais, à medida que novas tecnologias de geração e distribuição de energia tornaram possível a fábrica e a grande corporação como os fundamentos organizacionais da sociedade industrial, a Internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede. (CASTELLS, 2004, p.7)

Anteriormente, o alcance da produção, da distribuição e do consumo de informações eram muito mais restritas, pois estavam amparados em um desenvolvimento tecnológico que possibilitava a realização dessas ações com limites:

A produção e a difusão de informação se deram, primeiramente, pela tradição oral, armazenada nos manuscritos e repassada por leituras coletivas em comunidades ou grupos restritos. Com o desenvolvimento dos transportes e do comércio, no século XV, essas informações deixaram um pouco de sua restrição para chegar as outras comunidades mais distantes. Foi nessa época, também, que houve uma busca cada vez maior pelo conhecimento, e no século XVII, foram criadas as primeiras universidades. (KOHN, 2007, p.3)

Posteriormente, houve o desenvolvimento da prensa gráfica possibilitando as informações alcançarem um maior número de pessoas, assim nos séculos seguintes com a ascensão da indústria e jornal, aprimorou-se a coleta e a circulação de informações. Entretanto, é com a internet que há uma mudança na prática comunicacional, onde o receptor também pode ser produtor e a simultaneidade é colocada como elemento constituinte dos canais de informação.

Nos meios tradicionais de comunicação (rádio, televisão, jornal impresso, por exemplo) o sistema de comunicação acontecia no formato de um para muitos, ou seja, uma minoria tinha o poder de criar e difundir informações. As novas mídias possibilitam que a mensagem seja criada e consumida por muitos. (COELHO, 2011, p.166-167)

Kohn (2007) destaca que o diferencial da internet é o seu potencial de formação de redes, colocando o cidadão tanto como interagente quanto a gente comunicador, participando diretamente no processo informacional. Assim, a comunicação torna-se interativa e bidirecional, diferente dos meios tradicionais onde havia monopólio de todas etapas do processo:

O que a internet fez e que a deixou famosa foi juntar, articular, todas as demais redes já existentes possibilitando com isso, que todos os computadores das diversas redes pudessem falar um com o outro. Dessa forma todos se comunicam com todos, sem existir um único dono, um ponto central. (PRETTO, 2008, p.176)

É a internet que permite a comunicação de “muitos para muitos” (CASTELLS, 2004) numa escala global com a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa. É uma forma de comunicação simples, direta, produzida por qualquer um, de transmissão descentralização, de criação compartilhada e inclusive de interação fortuita, para o autor.

A rede como a morfologia social do mundo contemporâneo produz “[...] indivíduos conectados globalmente de forma horizontal e não-hierárquica. As redes possuem o poder de agregar atores sociais diversificados e promover o diálogo e a troca de valores e experiências.” (COELHO, 2011, p.167)

São mudanças significativas nos ambientes comunicacionais, e sendo a comunicação uma atividade humana, influencia todos os domínios sociais, por esse motivo, impacta constantemente as formas de perceber e estar no mundo, colocando de frente a novos desafios. Castells (2004) destaca que esse é um tipo de sociedade que convive ao mesmo tempo com a volatilidade, a insegurança, a desigualdade e exclusão social; e com criatividade inovação, produtividade e criação de riquezas.

Por isso, para Castells (1999 e 2004) essa ferramenta consegue estruturar atividades políticas, econômicas, culturais e sociais com a sua capacidade de interligar todas essas em uma estrutura reticular. Embora sob uma diversidade de formas (dependendo de história, cultura e instituições) e com diferenças consideráveis em suas consequências para a vida das pessoas, constitui-se a sociedade em rede em torno do planeta. Essa mesma rede se transforma na medida em que são experimentadas e apropriadas, por diferentes pessoas e instituições, esse resultado em virtude das características de flexibilidade e convergência tecnológica as informações mediadas pela internet

A sociedade em rede entra na escola através da internet, uma vez que é a ferramenta que coloca as redes em todos os espaços. A internet se fará presente em diferentes dispositivos enquadrados como Tecnologias de Informação e Comunicação, e com esses aparelhos, o processo informacional interage com o processo educacional.



## 2.5 Onde acontece a discussão sobre TICs e Sociologia da Educação?

Se é papel da Sociologia da Educação entender o processo educativo como um processo social em uma relação mútua e recíproca, então a partir das TICs nas escolas podemos perceber as relações, as tensões e criações que estão sendo produzidas nos ambientes escolares. Essa dimensão da comunicação digital é capaz de pôr em perspectiva as estruturas, as mudanças e as posições que estão sendo problematizadas, bem como os significados e representações em disputa entre diferentes atores – internos e externos a instituição escolar. Assim, demonstrando que é fundamental a contribuição sociológica para explorar e compreender essa dimensão que é evidenciada pela dinâmica social da sociedade em rede.

Para analisar a produção acadêmica na Sociologia da Educação sobre a questão das Tecnologias da Comunicação e da Informação, houve a seleção de alguns canais on-line de associações científicas ou sites que tem objetivo de fazer difusão do conhecimento científico nessa área, a partir de algumas palavras-chaves. Identificar “onde” está essa produção contribuiu para evidenciar a contribuição teórica da dissertação no campo de estudos.

A síntese dessas informações estão na tabela 2, no final dessa sessão. As palavras-chaves selecionadas para desenvolver a análise foram: Sociologia da Educação; Tecnologia da Comunicação e Informação (e sinônimos: Tecnologias Digitais e Tecnologias Educacionais); Multimídia em sala de aula; Celular em sala de aula; Cultura Digital; Sociedade em rede. Nem todas as plataformas possuíam o mesmo tipo de trabalho registrado, por isso, foi feita a diferenciação entre as categorias artigos, mesas redondas, pôsteres, dissertações e teses. A contagem realizada das produções é uma referência que pode conter algumas variações, pois outro pesquisador poderia analisar alguns trabalhos de forma diferente.

Na ANPED, o GT de Sociologia da Educação não disponibilizou trabalhos que pudessem refletir de alguma forma as interfaces propostas. No GT de Educação e Comunicação, percebemos um fluxo muito maior de produções, entretanto, muitas dessas se referem a sub-temáticas do campo pedagógico como formação de professores, inclusão, relação nas disciplinas escolares etc, ou seja, é mais expressiva a elaboração de trabalhos, mas também mais diversa; caso restringisse apenas a análise a busca sobre o uso dos celulares no ambiente escolar, apenas um artigo contemplaria a busca. Vale destacar que nos relatórios de Atividades do GT de

Educação e Comunicação a síntese de eventos promovidos, livros publicados e projetos em andamentos demonstram um acúmulo e intensidade nas produções que são simplificadas na seleção para essa pesquisa (artigos, pôsteres, mesas-redondas).

Nos anais disponíveis pela Sociedade Brasileira de Sociologia sobre os seus Congressos, percebemos que mesmo o GT Educação e Sociedade tem menos trabalhos que correspondessem as palavras-chaves, em comparação ao GT de Ensino de Sociologia (presente a partir de 2011). Na ANPOCS, analisando os anais de 2017, não houve nenhum GT que dialogasse sobre Educação, o que mais se aproximaria dos critérios de busca seria “Ciberpolítica, ciberativismo e cibercultura”, entretanto, é um espaço com perspectiva de interface a Ciência Política, afastando-se do foco desse estudo.

Em relação as revistas científicas, a Revista Brasileira de Ciências Sociais podemos constar 2 artigos, sendo um presente na edição específica sobre Ensino de Sociologia. A revista da ABECS, publicação voltada ao Ensino de Sociologia, ainda não há nenhum artigo que contemplasse a pesquisa, entretanto, a revista está recém se encaminhando para a 3ª edição.

O espaço que mais demonstrou maiores condições de abarcar a discussão sobre Sociologia, Educação e TICs foi o ENESEB, mesmo analisando apenas a última edição, é perceptível que esse evento demonstra maior abertura para compartilhar as imbricações desses eixos – inclusive com o GT “Os professores de Ciências Sociais/Sociologia no mundo digital: As metodologias de ensino em Ciências Sociais na Educação Básica”. O ENDIPE e o GT de Comunicação e Educação (ANPED) também demonstram a mesma vitalidade, porém, reflete o debate de todas as Licenciaturas e da Pedagogia, um caráter muito mais amplo e diverso.

O debate sobre Sociologia da Educação tem caráter mais “formalizado” na Pedagogia que nas Ciências Sociais, uma vez que esse subcampo se apresenta de forma mais difusa nos GTs de Educação e Sociedade e Ensino de Sociologia da SBS, enquanto a ANPED possuiu um GT específico a Sociologia da Educação.

Essa breve análise expõe que o debate sobre Sociologia da Educação e TICs deve ganhar mais espaço dentro das Ciências Sociais, pois ainda são poucas as produções que realizam essa interface. Portanto, a pesquisa da dissertação tem intenção de colaborar para que seja possível debater sociologicamente da inserção das TICs em sala de aula.

Tabela 2 – Síntes der produções referentes a Sociologia, Educação e TICS

	Artigos	Pôsteres	Mesas-redondas	Dissertações	Teses
GT Sociologia da Educação da ANPED	0	0	0	----	----
GT Educação e Comunicação da ANPED	50	10	3	----	----
ENDIPE (2016)	67	----	----	----	----
ANPOCS (2017)	0	----	----	----	----
Revista Brasileira de Ciências Sociais	2	----	----	----	----
Revista da ABECS	0	----	----	----	----
GT Educação e Sociedade da SBS	3	----	1	----	----
GT Ensino de Sociologia da SBS	7	----	1	----	----
ENESEB (2016)	14	1	----	----	----
Blog Café com Sociologia	3	----	----	5	0

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

### **3 SER JOVEM OU SER ALUNO? AS TRANSFORMAÇÕES NAS INSTITUIÇÕES SOCIALIZADORAS**

Com a exposição do capítulo anterior foi diagnosticado a existência de um descompasso entre as práticas e tempos vividos no interior da escola e com o que se passa além muros escolares, com destaque para a dinâmica produzida pela sociedade em rede e pelas tecnologias digitais.

Esse descompasso (ou esse choque) coloca em perspectiva as razões de ser da instituição escolar: o que é, para que serve, como funciona. Pois as dificuldades de apropriar-se das mudanças sociais (nesta análise representada pelas TICs nas escolas) para potencializar o processo de ensino-aprendizagem demonstrará que esse espaço está arraigado em uma concepção de Educação e de Sociedade datada em período histórico, onde não haviam questionamentos e demandas contemporâneas.

As mudanças nas escolas se colocam como processos demorados, pois envolvem relações e concepções fortemente arraigadas sobre o que é a escola; o que faz o professor; para que serve e o que se deve aprender; definições essas ligados a significados de uma escola formatada pelos ideais da Revolução Industrial e da Modernidade (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992).

Logo, o desenvolvimento de uma compreensão sobre essa estrutura escolar, que demonstra ser tão impenetrável a mudanças, sejam aquelas que vêm “de fora” desse espaço, sejam aquelas que vêm “de dentro”, colabora para formar o entendimento sobre os obstáculos percebidos nas realidades escolares,

Compreender os elementos que constroem a escola como conhecemos hoje (definindo a seguir como uma escola moderna); os mecanismos que constroem as relações de organização interna (autoridade, inclusão/exclusão, disciplina/indisciplina, sucesso/fracasso...); a ascensão desse espaço como uma instituição socializadora ao mesmo tempo que perde a centralidade dessa função social; e as tensões que emergem com o deslocamento do par “ser jovem-ser estudante” como características complementares; são pistas que contribuem para elaborar caminhos a ser traçados para essa instituição com objetivo de transformar-se frente as demandas apresentadas.

### 3.1 O surgimento da escola moderna

Aprender, ensinar, conhecer, compartilhar saberes são ações que foram realizadas de diferentes maneiras ao longo da experiência humana. A que reconhecemos como escola é apenas um formato que ascendeu e se universalizou como oficial. Essa constituição é marcada pelas demandas de um período histórico-social, por isso, sua organização é pautada por interesses e necessidades datados e passaram por alterações desde seu contexto inicial.

É sobre a formação da escola no período da Modernidade e na Revolução Industrial que essa seção se desenvolverá, problematizando a permanência das características que Varela e Alvarez-Uria (1992) denominam como “Maquinaria Escolar”.

A modernidade está assentada em diferentes processos simultâneos, tais como o Iluminismo, a Revolução Industrial e a formação do Estado Nacional, que produziram urbanização, industrialização, formação de relações de trabalho assalariado, racionalização, burocratização, centralização. Essas mudanças impulsionam a constituição de estruturas sociais capazes de responder as demandas do período, tais como as instituições modernas com o objetivo de manter a estabilidade social e indivíduos reproduzindo a ordem social emergente – capitalista e burguesa.

As diferentes instituições sociais (família nuclear, igreja, partidos, empresa econômica, exército, escola) e suas dinâmicas ganham relevância, pois é através delas que o processo de internalização das estruturas estatais e burocráticas penetram no tecido social. Sem a construção de sujeitos “aptos” a seguir as determinações dessas estruturas, a própria emergência do Capitalismo e do Estado-Nação estariam ameaçados.

Foram um conjunto de estruturas que produziu o sujeito moderno, trabalhador, dedicado, alienado, disciplinado, detentor de uma identidade nacional, obediente as instituições burocráticas e racionais, em oposição ao sujeito medieval que possuía laços de solidariedade, de união e de pessoalidade em virtude das corporações de ofício.

O espaço escolar emerge como uma instituição que enfrentará outras formas de socialização e de transmissão de conhecimentos, especialmente a autoinstrução

entre trabalhadores e a experiência comunitária que marcou a vida medieval. Tornando-se local prioritário e privilegiado de socialização para crianças das classes populares, mas com a característica de manter uma grande fissura entre a vida real e a rotina escola, bem como a ruptura do trabalho manual e intelectual.

Essa estrutura é uma construção estratégica para dar sentido as transformações de comportamentos, valores e visões do mundo Ocidental Europeu, frente o enfraquecimento de relações sociais medievais (cooperação, comunidade, convivência, autoinstrução) e o fortalecimento das relações sociais burguesas da nascente era moderna (convívio para a família nuclear, competitividade, crescimento individual e familiar).

Um exemplo de ruptura dos modos de viver é aquele que Varela e Alvarez-Uria (1992) destacam sobre a inexistência de um sentimento de infância e família até o fim do século XIX. Até então as crianças eram integradas ao mundo adulto e participavam deste a partir das condições de sua idade. O aprendizado acontecia dentro da comunidade, misturada aos adultos, e com contato direto a realidade que pertenciam, recebiam instrução laboral dentro das oficinas – onde se articulava trabalho produtivo e saberes transmitidos para o exercício do ofício.

Porém, a formação de um sentimento sobre a infância, o destacamento dessa fase de vida como especial, produz a necessidade de criar mecanismos a altura dessa demanda, a escola obrigatória. As características pelas quais deve-se produzir um “governo da infância” são:

(...) maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessário sua civilização; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão; qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes. (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 5-6)

As crianças, especialmente as das classes populares, tornam-se objeto de moralização e disciplina, pois naquele momento, a sua socialização e aprendizagem não são mais de responsabilidade da comunidade ou da família (em geral, de formação extensa), e sim do Estado. A escola emerge como uma instituição que enfrentará outras formas de socialização e transmissão de conhecimentos, inculcando

obediência e submissão ao Estado-Nação e seu projeto de desenvolvimento econômico.

As novas gerações são separadas da sua realidade até o momento de concluída a escolarização e a inserção no mundo do trabalho: “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.11)

Assim, a escola obrigatória se constituiu como um dos instrumentos para moldar esse sujeito que rompeu com os laços de união e solidariedade medievais; este que se insere num cenário de emergência da sociedade moderna (formação do Estado-Nação, fortalecimento da burguesia como classe social, a consolidação da escola, a instituição do sentimento de infância e a necessidade da formação da família nuclear) e precisa estar “adequadamente” integrado as exigências dessa realidade sociais emergente.

O objetivo da escola moderna, segundo esses autores, é formar um bom trabalhador com essa maquinaria: educação com o papel de atenuar a questão social e a luta de classes (espaço para tratamento moral frente o antagonismo de classe); a tutela do operário; a busca por moralizá-lo e convertê-lo em um honrado produtor; a fim de neutralizar a capacidade da luta social transbordar e possíveis instabilidades sociais sejam produzidas.

Necessidades e preocupações advindas do deslocamento de massas populacionais para centros urbanos para sobreviver do trabalho fabril, realidade oposta ao universo rural e comunitário do trabalho com a terra, marcante para as gerações que vivam sob o período de transformações modernas. Dessa forma, em um contexto a ser consolidado, são ferramentas para atenuar possíveis tensões sociais a obrigatoriedade escolar – preparando e naturalizando essa realidade industrial para as futuras gerações – e a instituição moral da família conjugal nuclear como substituto a convivência comunitária – colocando como objetivo fim do trabalhador o bem-estar do núcleo familiar.

Por isso, é intencional que a instituição escolar tenha em sua formação uma organização rigidamente ordenada e regulamentadora de atitudes, discursos e ações. Através desse espaço realiza-se a gestão física e moral das classes populares.

Criando um ambiente controlável e previsível, aumentam as condições de manter a estabilidade à ordem emergente.

As características a seguir são princípios que orientam a formação de indivíduos domesticados a esse ambiente: limites espaciais e temporais bem definidos (comparável aos da fábrica); programação de conteúdos segmentada e cronometrada (para criar cultura da divisão de trabalho); individualização e disciplina (para evitar formação de organização de trabalhadores); competição e recompensa (para romper com laços de solidariedade); manutenção do aluno ocupado por meio de exercício e escrita, coordenada pelo professor que personifica os objetivos institucionais (para internalizar a relação de autoridade e submissão entre patrão-empregado).

A escola é também estrutura decisiva para construir a subjetividade de unidade do Estado-Nação. É através das crianças, transformadas em grupo de atenção estatal, que a formação da ideia de nacionalidade é destacada:

O Estado espera do professor que se integre numa política de controle dirigida a estabelecer as bases da nova configuração social através da imposição do castelhano como língua nacional, o emprego de técnicas para que os meninos aprendam os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, que os capacite para conhecer e cumprir o deveres de cidadão, e a propagação do novo sistema métrico decimal indispensável para a formação de um mercado nacional. A ideia de pátria e de unidade política, estará por sua vez, cimentada no ensino de uma geografia e de uma história singular. Este ensino rudimentar para gente rude e ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à cultura, senão inculcar esteriótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares e, sobretudo, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito a autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança. (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.19)

O nacionalismo constrói-se com o Estado para ocupar a dimensão simbólica e cultural que a religião por tantos séculos supriu. Anderson (2008) coloca o nacionalismo como artefato culturalmente capaz de colocar valores como companheirismo, fraternidade e horizontalidade como importantes elementos para conter conflitos sociais.

O Estado Moderno constitui-se marcado pela racionalização e a burocratização, produtores de uma quebra nos vínculos de lealdade, hereditariedade, interesses privados e parentesco marcantes no sistema patrimonialista medieval. O nacionalismo se constituiu como elemento capaz de produzir ordem social em um



contexto de transformações a partir do espírito de pertença a comunidade imaginada da pátria.

Esse é mais um processo cuja escola em formação pode proporcionar: fortalecer os laços de patriotismo e nação. Nacionalismo sendo um subsídio simbólico e moral que contribuiu para atenuar distúrbios sociais instrumentalizados pela instituição escolar. Ou seja, a construção da escola moderna é embasada na concepção de produção uma ordem social em um contexto perpassado por rupturas potencializadores dessas convulsões sociais.

Se a escola facilita o enraizamento do projeto de sociedade moderno, o professor representa o poder do Estado no espaço da sala de aula. Funcionário estatal que possuiu a interpretação correta dos fatos, é neutro e objetivo, pode censurar e excluir, pois é um especialista capacitado pelo estado para tal exercício. É através dele que é produzido o enquadramento aos interesses da sociedade industrial:

O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto o conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela escola normal. Daí esse caráter rotineiro, repetitivo e sem substância dos cursos escolares. (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.19)

A autoridade do professor seria inerente a hierarquia escolar, a sua capacitação e função de funcionário. A separação de posições é fundamental para colocar os estudantes como inferiores e dependentes do processo de escolarização, ou seja, assujeitados ao controle estatal.

Essa concepção moderna de instituição escolar está arraigada às mentalidades e práticas escolares de grande parte dos seus atores (professores, alunos, comunidade, funcionários), independente das transformações pelas quais a sociedade tenha atravessado nos séculos seguintes. Nas dimensões desse trabalho, as mudanças focaram no desenvolvimento comunicacional e as consequências nas relações sociais.

Com o cenário histórico-social de formação da instituição escolar, aprofundaremos os mecanismos de seu funcionamento e organização. A partir desse histórico do espaço escolar busca-se contribuir para o entendimento das relações estabelecidas entre educandos e educadores.

### 3.2 A organização da instituição escolar

Para desenvolver os aspectos constituintes das posições e práticas escolares, evidenciaremos esses comportamentos e mentalidades a partir de duas perspectivas, aquela que coloca a escola em seu papel prioritário de reprodução da estrutura social dominante e aquela que destaca o potencial do espaço escolar para a transformação das relações de dominação.

Para a primeira perspectiva, o principal autor para construção dessa análise é Bourdieu (2016), sendo complementados com contribuições de Dubet (2003 e 2004), Vasconcelos (1994) e Forster et al (2008).

Para a segunda perspectiva, é através de Paulo Freire (1986 e 2005) que o embasamento será produzido, complementado por autores que dialogam com sua contribuição: Illich (1973), Fernandes (1989), Vasconcelos (1994), Forster (2008) Henz (2015).

#### 3.2.1 Escola para Reprodução

Bourdieu (2016) destaca a função do espaço escolar como ideológico, ou seja, como um instrumento para a manutenção das relações de classe; servindo aos interesses das classes que necessitam da escola para legitimar seu monopólio cultural. Para realização dessa tarefa, a estrutura escolar precisa desenvolver dentro desse ambiente as relações de força e de autoridade presentes na sociedade, ser capaz de reproduzir desigualdade escolar ao exemplo da desigualdade social. Porém, com uma característica fundamental: a intencionalidade desse funcionamento deve ser desconhecido.

O sucesso dessa “reprodução” se sustenta na capacidade de naturalização da organização, colocando-a como neutra e justa, onde as desigualdades são produtos de “fracasso” individual, em vez de resultado das condições oferecidas pelo espaço escolar. Afinal, a percepção sobre seu papel para a reprodução do poder dominante influencia a capacidade de reprodução a inculcação do arbítrio cultural e a formação de um habitus no indivíduo, ambos fundamentais para o funcionamento dessa “engrenagem” escolar.

A inculcação do arbítrio cultural – colocado como universal a todas as classes – e a formação de um determinado habitus transformam-se no objetivo da relação

escolar. Assim é possível dissimular o espaço escolar como neutro e ocultar seus mecanismos de reprodução, produzindo ações de violência simbólica para mascarar sua contribuição nas relações de dominação.

O trabalho pedagógico reconhece a legitimidade da cultura dominante, logo a legitimidade da exclusão, da inferioridade, da submissão às hierarquias culturais e às disciplinas escolares. Ao desenvolver esse trabalho elabora-se a interiorização dessas disposições, pressupondo um determinado ethos aos grupos ou classes desprovidos de capital para o modo de inculcação.

A eficiência dessa ação está relacionada com a produção de legitimidade e reconhecimento da autoridade pedagógica do professor. Identificação que reforça a violência simbólica e a sedimentação de hierarquias ao impor os valores da classe dominante a todas as classes sociais.

Essa produção de significados necessita ser reafirmada constantemente, por isso a cultura escolar é bastante homogeneizada, ritualizada e rotinizada para que haja condições institucionais para o trabalho pedagógico do professor engendrar a dissimulação das relações de força existentes nos espaços escolares, Bourdieu destaca o exercício de certas “técnicas” para instrumentalizar a violência simbólica:

[...] as técnicas empregadas dissimulam a significação social da relação pedagógica sob a aparência de uma relação puramente psicológica e que, de outro lado, sua dependência ao sistema de técnicas de autoridade que definem o modo de imposição dominante contribuiu para impedir os agentes moldados segundo esse modo de imposição de apreenderem o seu caráter arbitrário. (BOURDIEU, 2016, p.39)

Como toda ação pedagógica dispõem de uma autoridade pedagógica, os emissores pedagógicos são dignos de transmitir o que transmitem e autorizados a controlar a inculcação por meio de sanções socialmente aprovadas, por isso, os receptores estão dispostos a reconhecer e interiorizar a mensagem emitida. O reconhecimento e a legitimidade como instituição pedagógica passa pelo desconhecimento da violência simbólica exercida pelo professor.

O disciplinamento dos comportamentos e dos corpos são os mecanismos utilizados para “enquadrar” a trajetória estudantil dentro da instituição escolar. Os mecanismos que promovem a reprodução contínua da estrutura escolar é centrada na posição de autoridade do professor na escola; garantida por meio da posição de

hierarquia produtora de punições, repressões e exclusões. Para a manutenção da inércia do sistema educativo há a necessidade de uma formação homogênea e durável, também dos agentes de autoridade do trabalho pedagógico.

A autoridade pedagógica é princípio e fim da ação pedagógica, pois o trabalho pedagógico legitima a autoridade do professor e a eficácia da ação pedagógica, e o trabalho gerado faz as condições objetivas do desconhecimento do arbítrio cultural; um ciclo vicioso que se reforça mutuamente.

A cultura dominante, objeto de inculcação, produz a delegação legítima de autoridade pedagógica e exercício de violência simbólica objetivando a intencionalidade da instituição escolar. O trabalho pedagógico construído pelo professor é um meio de reprodução da *durabilidade, da transferibilidade e da exaustividade* do habitus a destinatários legítimos de *esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação de ação*, assim produzindo integração intelectual e moral aos grupos atendidos pela instituição.

Esse trabalho se distingue de outras práticas de violência porque produz uma inculcação contínua no tempo, não precisa recorrer a repressão externa ou violência física, pois é tão eficaz quanto. A naturalização e o ocultamento do sentido frente a prática pedagógica do educador legitima sua autoridade que garante, por sua vez, a interiorização da ação pedagógica. Assim, o trabalho pedagógico assegura a perpetuação dos efeitos da violência simbólica, consagrando a autoridade pedagógica ao professor, reforçando a dominação cultural.

A reprodução que o sistema educativo produz para Bourdieu (2016) é o conjunto de mecanismos de conservação das estruturas sociais através do trabalho pedagógico do professor. O processo de interiorização das estruturas das relações de força entre grupos ou classes – seja por inculcação, exclusão ou imposição da cultura dominante –, constrói nos dominados disciplina e censura visando melhor subordinação aos interesses dominantes (maior será na medida que transformar em autodisciplina e autocensura).

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de existir uma estrutura para produção e reprodução, necessária tanto para sua função de inculcação quanto para a reprodução do arbítrio cultural. A instituição educativa deve ser capaz de produzir as condições institucionais de produção de um habitus ao mesmo tempo que o

desconhecimento dessas condições: “Assim, o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento.” (BOURDIEU, 2016, p.246)

A ordem desse sistema educativo é desigual, caso contrário, não necessitaria de mecanismos que dissimulassem seus objetivos ideológicos como pedagógicos. As desigualdades sociais, portanto, se transformam em desigualdades escolares na aparência de diferença de competências e esforço. Entretanto, as desigualdades precedentes ao espaço escolar produzem as diferenças de desempenho entre estudantes de características diferentes: distintas classes sociais (distância do habitus a se inculcar e aquele já inculcado anteriormente); diferença de capital linguístico (acesso a um sistema de categorias e estruturas); divisão de habilidades e conhecimentos por gênero, são exemplos.

O sistema de ensino é capaz de dissimular sua função social de legitimação das diferenças de classe sob sua função técnica de produção das qualificações. A organização de exames e seleções inculca, sanciona e consagra os valores solidários a uma certa organização do sistema escolar (legitimação de uma determinada herança cultural), assim, convertendo vantagens sociais em vantagens escolares. Os diferentes fatores sociais de seleção produzem desigualdade no rendimento escolar, apesar do ocultamento da relação entre ponto de partida e ponto de chegada, frente as distintas trajetórias sociais e escolares.

A lógica perversa presente na reprodução de desigualdades é a falta de reconhecimento das vantagens produzidas a alguns e as desvantagens estimuladas a outros:

Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse dos títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociedade burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não parecer privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos quanto em matéria de cultura absoluta privação de posse excluiu a consciência da privação de posse. (BOURDIEU, 2016, p.251)

A escola exerce papel decisivo nos mecanismos de mobilidade social dos indivíduos, pois amplia ou limita uma estrutura de oportunidades dentro e fora da escola. Entretanto, esse diagnóstico mais que um problema é a virtude desse projeto de escola colocado a serviço da classe dominante, pois Bourdieu destaca a capacidade reguladora da instituição em produzir controle na seleção dos indivíduos para ascender socialmente.

Contribuindo na reflexão sobre o papel da escola na produção de desigualdades, Dubet (2003) também problematiza sobre os mecanismos próprios de exclusão engendrados pela escola, envolvendo sua estruturação a partir da reprodução de desigualdade:

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprios do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só do capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades especialmente linguísticas. Apela a competências muito particulares, referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia de suas tarefas. (DUBET, 2003, p.36)

A escola como um agente produtor de exclusão tira a “inocência” relacionada a esse espaço, na medida em que os estudos sobre o papel da reprodução escolar tornam-se referência para compreender os processos nos quais a escola vivencia, evidenciando a inexistência de neutralidade e imparcialidade do ambiente escolar.

Assim, se a escola produz desigualdade e exclusão, a análise sobre seu funcionamento proposta por Bourdieu (2016) colabora para a reflexão sobre meritocracia e justiça escolar, os quais Dubet (2004) também desenvolveu. Para o último autor, a escola é meritocrática pois produz hierarquias, classificações e ordenamentos considerando apenas a trajetória dentro da escola. O que faz essa ser competição injusta, pois as desigualdades sociais pesam para o desempenho de grupos sociais distintos. A igualdade ao acesso não tornou a competição mais justa pois esse “jogo” não é jogado com as mesmas regras:

Se compararmos a justiça meritocrática a uma espécie de competição esportiva, seria preciso garantir que todos os competidores conhecessem as regras do jogo, o que não é o caso da escola, em que muitas famílias ignoram; seria preciso que o terreno fosse igual para todos, ou seja, que o sistema fosse transparente e que os juizes não fossem parciais. Ainda estamos longe disso, apesar da igualdade de oportunidades alardeada em todos os discursos. (DUBET, 2004, p.544)

Essa competição desigual apresentada como igualitária produz o efeito da exclusão para os estudantes que não estão aptos a participar do sucesso compartilhado por aqueles que usufruem de vantagens prévias. Quando os alunos descobrem que seus esforços não são mais eficazes, muitos decidem não fazer mais parte do jogo, de uma competição que não possuem chance de ganhar (uma estratégia pessoal de preservar a autoestima e sua dignidade). O que é colocado por essa concepção de escola como crise de motivação, é uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escapar às críticas. O aluno antecipa subjetivamente a exclusão que seria objetiva, retirando sua responsabilidade sobre o insucesso escolar.

Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a sentir-se como responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola. (DUBET, 2003, p.42)

As consequências da escola como reprodução e a reação que produz nos estudantes que não correspondem aos seus pressupostos, colocam a organização escolar excludente como objeto a ser transformado, de forma a enfrentar os problemas inerentes a uma determinada intencionalidade e concepção. Uma escola que produz violência, exclusão e desigualdade serve apenas para sua perpetuação enquanto maquinaria escolar, produtora de ordem social para a classe dominante e manutenção de interesses de uma minoria.

Essa forma de ser escola não tem como o objetivo a aprendizagem de saberes significativos e uma formação humana integral, essa organização funciona exatamente para os fins pelos quais emergiu: moralizar as classes populares, subjetivar e disciplinar trabalhadores dóceis para a exploração capitalista. Por isso, Bourdieu (2016) frisa que apenas um sistema escolar que servisse a outro sistema de relações de forças entre as classes poderia produzir uma outra proposta pedagógica.

A transformação nas relações de força seria produtora de uma transformação nas relações de autoridade, portanto, no sentido do trabalho pedagógico. Vasconcelos (1994) sinaliza uma educação orientada por outros princípios e fins, aquela que:

[...] é um processo de humanização, isto é, um processo que os seres humanos organizam intencionalmente para, em relação uns com os outros, se apropriarem dos avanços civilizatórios em benefício da coletividade humana, e se entendermos que a disciplina é uma ordem consentida livremente conveniente ao funcionamento regular das organizações sociais, então a disciplina é importante na organização escolar, tendo em vista suas finalidades educativas. (VASCONCELOS, 1994, p. 9)

Uma instituição escolar em que a formação do ser humano proporcionasse a capacidade de autodeterminação dos indivíduos e formação de autogoverno, produzindo uma sociedade diferente da que conhecemos. Esse espaço com relações escolares definidas por critérios opostos aos que produzem hierarquia, submissão e passividade.

A escola como reprodução produz uma constatação capaz de subsidiar elementos de crítica para refletir sobre a alteração do seu ciclo de manutenção. A partir do reconhecimento dos elementos que fazem a escola moderna surgir, seus objetivos e mecanismos de perpetuação, o

desenvolvimento de uma análise que impulse a escola para uma perspectiva transformativa, é uma forma de construir bases para alternativas ao sistema educativo descrito que mantém-se reproduzindo.

Assim, Forster et al (2008) contribuiu com alguns questionamentos para problematizarmos a transformação nas relações de força a ser apontadas na próxima sessão:

Como estimular o indivíduo a 'obediência', sem provocar sujeição às autoridades investidas de poder e mando? Como exercer autoridade para produzir liberdade e não o poder pelo poder? A autonomia e não o condicionamento? A responsabilidade e não a submissão? Como ser rigoroso, sem ser rígido? Por que é necessário, possível e legítimo exercer a autoridade e a diretividade sem negar a liberdade de sujeitos envolvidos em processos educativos? (FORSTER et al, 2008, p.23-24)

### 3.2.2 Escola para a transformação

A escola como reprodução legítima uma ordem desigual e excludente no qual produz a desumanização dos indivíduos, uma condição necessária para que vivenciem o processo de violência simbólica como necessário e inevitável, aceitando a submissão e a inferiorização apresentada pela sociedade como componente organizador das relações.

Essa realidade é aquela que nega a homens e mulheres suas possibilidades de “ser mais”, como apontadas por Paulo Freire (2005), assim reproduzindo opressão e subordinação. Para superar a condição desumanizadora, a Educação tem posição destacada para desenvolver a libertação dos seres humanos por meio de uma Pedagogia feita com o oprimido (não para ele) geradora de consciência crítica assumindo a realidade a partir da posição de sujeito histórico. Fernandes (1989) compartilha essa visão sobre o papel de educar para a liberdade ensaiado por Paulo Freire, tendo em vista que o momento histórico dessas produções tem a democratização da sociedade brasileira no horizonte político-social, logo a necessidade de romper com a exploração e dominação com uma filosofia de educação democrática a florescer de baixo para cima (da sala para a escola e posteriormente para a sociedade):

Conferir a sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escola e de transformação do meio social ambiente. (FERNANDES, 1989, p.23)

Paulo Freire (2005) ao diferenciar a Educação Bancária da Educação Problematicadora, coloca a humanização como elemento marcante para opor essas duas concepções sobre educação. Pois é através desse processo pelo qual é possível produzir uma das duas perspectivas, seja pela negação seja pela afirmação: “Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais o transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado.” (FREIRE, 2005, p.52)

Para libertar-se das estruturas dominadoras é necessário assumir o risco e responsabilidade sobre sua própria liberdade, é preciso fazer da opressão objeto de reflexão dos oprimidos para que se engajem na superação da sua condição e da realidade que impede sua humanização.



Vasconcelos (1997) reforça a contribuição freireana ao destacar que a educação é uma luta contra a brutalização, alienação e coisificação do ser humano. Esses obstáculos produzem um sujeito embrutecido de seus sentidos, egoísta, preconceituoso, competitivo e agressivo, efeitos percebidos em alunos e em professores. Essa desumanização afasta as pessoas uma das outras e de si própria, negando a sua capacidade de autopercepção enquanto sujeito histórico de transformação, sendo assim, educar é romper com essas amarras.

É através de uma pedagogia que assuma a práxis transformadora em seu cerne que as condições dos seres humanos podem ser potencializadas para desenvolvimento de sua libertação: “A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2005, p.42). A consciência crítica da realidade produz o desvelamento dos sentidos da estrutura social produtora de violência, exclusão e dominação, negando assumi-la como estática e imutável, percepção sintetizada por Freire: “Nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?” (FREIRE, 2005, p.87)

A escola para enfrentar a dominação que coisifica os seres humanos deve começar por ser vista como um lugar de gente, como expresso por Henz (2015), ao reconhecer o estudante como ser humano complexo, com bagagem sociocultural, com emoções e com suas histórias, percebendo-o em sua inteireza: “[...] educar é humanizar; é ensinar-aprender a genteidade. Concomitantemente a teorias e conceitos, aprendemos a humanização pela convivência dialógica, solidária e cooperativa [...]” (HENZ, 2015, p. 13)

Por isso o espaço escolar precisa desencadear uma práxis educativa dialógica, reflexiva e criativa para que os educandos possam se perceber como sujeitos de sua humanização e assumindo o movimento dialético de ação-reflexão-ação frente ao seu aprendizado e sua própria relação com o mundo a partir dos conhecimentos construídos.

Paulo Freire (1986) destaca que o primeiro processo de pesquisa na escola é a investigação do professor em relação aos seus alunos: compreender sua estrutura de pensamento e traduzir a linguagem popular em conceitos. O desafio do educador é tratar com seriedade e complexidade um objeto de estudo e ser capaz de tratá-lo de forma suficientemente simples para ser apreendida pelos outros com experiência intelectual diferente.

É aceitando a realidade que entra nas escolas através das vivências dos estudantes, reconhecendo que essa bagagem importa e não inferioriza esse ser humano (pobreza, evasão, dificuldades de aprendizagens...), que esse espaço torna-se um lugar possível de se estar. É ser visto como um ser humano em transformação pelo qual a escola deve assumir responsabilidade de oferecer condições para uma formação integral, em que os aprendizados enraizados sejam motor da humanização individual e expressão de uma concepção de Educação compromissada com uma mudança social mais ampla.

A realização do trabalho educativo deve almejar um conhecimento “recheado” das trocas entre experiências estudantis, docentes e comunitárias propulsores de novas curiosidades e anseios de um processo contínuo e inacabado de construção de seres humanos e sociedade dignas de ser e viver.

Nesse sentido, para a construção de um espaço humanizador e uma práxis educativa, é necessário que a escola supere a contradição educador-educando, relação essa que coloca em oposição sujeitos que deveriam estar juntos no processo de criação e re-criação do conhecimento, a partir da inserção crítica na realidade e a constante busca por liberdade. A existência dessa separação reflete o papel delegado ao educador como autoridade verticalizada responsável por manter a alienação da realidade, limitando a educação a uma instrução parcializada e esvaziada de sentido.

Para Vasconcelos (1997) a própria relação professor-aluno é uma demonstração de alienação nas relações escolares: o silêncio faz a aula acontecer, um aluno que faz as tarefas terá nota, os alunos aprovando satisfazem o desejo de ascensão social dos pais, a escola funcionando é

boa para a administração escolar. Essa é uma educação que pressupõem obediência do aluno ao desejo do professor (ser “disciplinado”), coloca-se o estudante como objeto, negando sua existência na escola como expressão ativa.

A posição desse educador reflete a estrutura de escola como reprodução, onde através de sua prática docente sustenta a desumanização, reduzindo o papel do aluno ao de expectador passivo as orientações institucionais com objetivo de ser recompensado com gratificações e diploma, como analisados na sessão anterior com as análises de Bourdieu.

O trabalho pedagógico é reduzido a uma dimensão mecanizada e automática. Illich (1973) também destaca o papel alienador da escola: “A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado.” (ILLICH, 1973, p.87)

Paulo Freire (2005) denomina essa concepção de Educação que coloca educador e educando em pólos opostos como Educação Bancária, aquela que nega o conhecimento como processo de busca e de troca em virtude da sua incompletude, tal como são inacabados os seres humanos.

A educação bancária é uma prática de dominação do educado a uma estrutura opressora através de transferência, depósito e transmissão tanto de valores quanto de conhecimentos selecionados como necessários e legítimos. O educando assume uma posição de docilidade, acomodação, objeto, aquele que nada sabe e deve deixar ser guiado por aquele que detém saber, o educador, aquele que narra uma experiência de saber (em vez de ser realizada em conjunto):

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los, Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (FREIRE, 2005, p.66)

Nessa Educação, sociedade e escola são pólos contraditórios, já que é ambiente de violência simbólica onde se produz e reproduz as desigualdades da sociedade. Forma uma estrutura de produção de conhecimento em consonância com sua intencionalidade, que é produzir dominação, assim criam-se dicotomias: entre a leitura e a vida, entre a experiência e o intelecto, entre fazer e saber. A pedagogia tradicional com sua divisão de papéis internaliza uma postura passiva no comportamento dos estudantes, sendo reforçada pela perspectiva da transferência de conhecimento.

Na Educação Bancária não há criatividade, não há transformação, não há saber. Apenas existe repetição, memorização, educação fixa, depósito de narrações nos educandos. A educação bancária faz os seres humanos objetos de adaptação e ajustamento, estimulando ingenuidade e não a criticidade, logo a desumanização e aceitação de uma ordem opressora.

Por isso, se o objetivo da Educação for uma prática de liberdade, essa estrutura de relações não é possível. É necessário colocar princípios condizentes com o anseio de sair da posição de oprimido, iniciando por assumir que educar-se é um ato conjunto e constante, entre educadores e educandos, um processo de diálogo com o conhecimento.

A educação problematizadora busca a libertação, se afirma na dialogicidade e se faz dialógica, pois o diálogo faz o encontro de sujeitos que buscam permanentemente a compreensão do mundo, sem aceitar a parcialização da realidade ou dogmas fixos, que assumem o conhecimento como contínuo e coletivo.

Freire (1986) caracteriza o professor dialógico como aquele que é mais experiente na análise crítica, mais comprometido com o sonho político de mudança social, expressa posição de

liderança no processo de aprendizado e transformação. O educador na educação problematizadora educa e aprende, da mesma forma que o educando é capaz de realizar as mesmas ações, em um diálogo mediado pelo mundo:

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 2005,p.80)

Essa outra perspectiva sobre a relação educador-educando faz a transformação da realidade, que oprime educadores e educandos, como elo de solidariedade entre as duas posições, assim exigem produzir conjuntamente práticas e saberes para a humanização de todos. Quanto mais tomarem consciência, mais compreenderem a realidade em que vivem, mais produzem conhecimentos e diálogos para suas demandas, mais assumirem sua historicidade, mais se aproximam dos objetivos de formação de uma sociedade sem oprimidos e opressores. A sala de aula libertadora é aquela que incentiva pensar criticamente sobre as forças que interferem em nosso pensamento crítico; estimula e reorienta as formas de ler o mundo enquanto um desafio ao estudante; produz diálogo que desvela os mecanismos de exploração e subordinação; proporciona processo coletivo e criativo de aprendizado. O professor libertador deve ser radicalmente democrático, responsável e diretivo; fazendo com os estudantes, não para eles.

Sem a contradição nas posições dos atores escolares, a noção de autoridade também se altera, uma vez que a exigência de impor uma ordem e um sistema rígido perde espaço frente a demanda de construção de consciência crítica, formando-se uma compreensão de autoridade como compromisso com o processo de humanização:

A autoridade freireana é a materialização de relações que se constituem pelo diálogo que os sujeitos envolvidos estabelecem. O poder para Freire aproxima-se do conceito de autoridade que desenvolve: a capacidade que humanos têm, no diálogo, na aceitação da diferença, de problematizar o mundo vivido e a experiência imediata do outro, desafiando a superação do estágio em que se encontram e de sua capacidade de criação e reação. (FORSTER et al, 2008, p.24)

A disputa da relação professor-aluno não sendo a relação central na escola abre espaço para que o conhecimento e o desenvolvimento de autonomia entre os envolvidos orientem o trabalho pedagógico. É o que Vasconcelos (1997) expressa ao tirar o foco das relações alienadas da escola para enfatizar a organização do trabalho coletivo em sala para uma aprendizagem significativa, crítica, criativa e duradoura.

É dessa forma que se enfrenta as consequências produzidas pela própria Concepção de Educação Bancária, como desinteresse, falta de obediência, até mesmo violência contra as representações de poder (legitimidade) escolar. Vasconcelos (1996) ao debater sobre indisciplina escolar coloca a questão sobre a perspectiva do engajamento coletivo a uma proposta de trabalho; podendo as atitudes estudantis expressarem uma participação alienada e passiva ou uma participação consciente e interativa, ultrapassando a mera identificação de obediência-desobediência:

A disciplina consciente e interativa, portanto, pode ser entendida como o processo de construção da auto-regulação do sujeito e/ou grupo, que se dá na interação social e pela tensão dialética adaptação-transformação, tendo em vista atingir conscientemente um objetivo. (VASCONCELLOS, 1996, p.51)

Assim, a disciplina não deve ser um fim em si mesma, inclusive deve ser pensada para além dessa concepção alienada de adesão sem reflexão a uma ordem, por sua capacidade de autocondução dos educandos para a construção coletiva do projeto da instituição que precisa ser conhecido para continuamente ser reforçado/construído.

Uma postura rigorosa é desejada de professores e alunos, ambos devem dedicar-se ao processo educacional com a ânsia de alcançar os objetivos traçados, apoiando-se mutuamente; os educadores conhecendo a realidade no qual atuam, com domínio teórico-conceitual de sua área de formação, produzindo metodologias adequadas, fazer autocrítica e dando suporte para a participação estudantil; os educandos construindo a proposta de trabalho, contribuindo com os seus saberes, sendo autor do seu aprendizado.

Paulo Freire (1986) afirma que a pedagogia dialógica é mais rigorosa que a tradicional, mas não por ser motivada em virtude de uma classificação e seleção (ou seja, por ordem e autoritarismo), e sim pelo grau de desenvolvimento de autonomia dos sujeitos e a sua construção de conhecimento. Para isso acontecer, é necessário desenvolver elo de confiança entre educando e educador, a confiança que o espaço compartilhado será produtivo em construção de conhecimento, organizando a aula em uma parceria entre sujeitos cognoscentes. Vasconcelos (1996) destaca que a Educação Libertadora é extremamente exigente (o sujeito tem que ter compromisso para colaborar com a transformação da realidade) e ensino extremamente inteligente (embasada nos processos científicos e no processo de desenvolvimento do aluno). A dinâmica dessa concepção de Educação, que almeja um processo de mudança amplo na sociedade, demanda um espaço de reflexão conjunta, de estudo compartilhado e apoio mútuo ao exercício da cidadania, de forma a construir uma aula com condições de conquista da autonomia.

Essa aula deve articular direção e espontaneidade: diretividade do professor e iniciativa do aluno. É assumindo a responsabilidade pelo processo de humanização que o educando precisa assumir com empenho sua trajetória escolar, de forma a ser capaz de “ser mais” a partir dos processos educativos em que participa.

A estrutura de produção de conhecimento também expressa as relações de poder da sociedade, e como os seres humanos se posicionam nessas hierarquias. Dessa forma, a Educação deve ser integradora entre estudantes e professores em uma criação e recriação constante do conhecimento partilhado, pois é um exercício de poder coletivo. Paulo Freire (1986 e 2006) destaca a necessidade de produzir espaços de comunicação democrática, criar condições a partir das características de classe, raça, gênero, a fim de problematizar as relações de dominação presentes em sala (refletindo as da sociedade).

A educação dialógica, emancipadora e libertadora elaborada por Paulo Freire é reflexo da necessidade de produzir espaço formativo para todos, sem produzir

exclusões e para ser ferramenta para construção de igualdade. Dessa forma, coloca outros sentidos para a instituição escolar que diferem daqueles dispostos em Varela e Alvarez-Uria (1992) e Bourdieu (2006), pensa o espaço escolar para a integração, para a inclusão, para os interesses da classe trabalhadora, para o desenvolvimento humano integral e potencializadora de uma nova ordem social pautada em justiça social.

Paulo Freire (1986 e 2005) expõem a inexistência da suposta neutralidade dessa concepção de Educação Bancária que serve à reprodução da estrutura social dominante. O autor afirmará que a educação é um ato político, e não tem como ser diferente caso seu objetivo for a humanização, pois exige produzir críticas as amarras da opressão.

A prática de uma Educação Libertadora ao carregar em si uma concepção de horizontalidade, diálogo, construção do conhecimento, contextualização e problematização dos saberes, vinculação social do aprendizado, se posiciona em oposição aos valores da Educação Bancária (autoridade, transferência, neutralidade, disciplina, repetição, classificação...). Portanto, as características que a formam enquanto concepção e prática pedagógica se afirmam enquanto política, pois demonstra que toda ação educativa tem intencionalidade, inclusive aquelas que ocultam os sentidos dos significados que sustentam.

Os problemas e dilemas sociais atravessam a escola: exclusão, pobreza, violência, discriminação e desvalorização do serviço público, por exemplo. Ao mesmo tempo, o espaço escolar é central na vida social, desde a sua obrigatoriedade a quantidade de direitos garantidos através desse espaço ou da seu papel enquanto espaço de formação de escolhas/conquistas na vida do estudante.

Essas tensões demonstram que a Educação não pode se reduzir nela mesma, colocando dificuldades de aprendizado ou de trabalho pedagógico em incapacidade individual/profissional/institucional, são sinais que os problemas escolares se relaciona com contradições estruturais de fundo do plano econômico, político, cultural e social.

A disputa de significados está na prática diária de sala de aula, da relação estabelecida em cada grupo, nas posturas desenvolvidas dentro da instituição, nas construções e reconstruções que os educadores se propõem. Desconstruir e enfrentar a Educação Bancária é assumir um projeto de educação e ter compromisso político-pedagógico de construí-lo.

Mesmo que atualmente persistam as relações de hierarquia entre professores e alunos como constituintes da instituição escola; o objetivo de manter a “ordem” da rotina escolar e padronização das ações pedagógicas; a manutenção dos mecanismos de reprodução através da busca por resultados (avaliações, notas, conclusão do ano letivo); e tantos outros mecanismos, existe toda uma “vida” que não é enquadrada pela estrutura escolar. São relações, ações, trocas e produções, de educandos e educadores, que transbordam os limites da Educação Bancária, produzindo caminhos e horizontes a serem trilhados em busca da transformação da escola e da sociedade.

### 3.3 Sociologia da experiência e as instituições socializadoras

As tensões percebidas sobre o funcionamento da instituição escolar em relação as concepções de escola como reprodução e escola como transformação revelam um debate que tange o papel das instituições sociais e do processo de socialização na sociedade moderna.

Dessa forma, é possível identificar relações entre a constituição da modernidade, a formação da Sociologia como campo de conhecimento científico e a constituição das instituições sociais como elementos importantes para compreender as mudanças pelas quais a sociedade e a escola passaram desde a consolidação desse debate.

São pistas para a sequência para a análise da pesquisa. Dessa forma contribuiu para elaborar o entendimento sobre as “quebras de expectativa” realizadas dentro dos espaços escolares, as dificuldades de processar influências diferentes daquelas que são referência sobre os papéis dos atores escolares (estudantes, professores, famílias...) e práticas educativas que correspondam as demandas e necessidades do momento atual.

Por isso, a contribuição de Dubet (1994) sobre a Sociologia da Experiência tem relevância para explicar os processos pelos quais essa investigação problematizou. O conceito de experiência social desenvolve sentido para as práticas analisadas em campo e também para o plano de fundo teórico coerente para fundamentar as demais contribuições relativas aos debates travados entre processos sociais e educacionais.

Para iniciar a explicação, é preciso relacionar o contexto desenvolvido na sessão sobre o surgimento da instituição escolar e a constituição da modernidade, com os parâmetros que orientaram a produção teórica da Sociologia Clássica - para Dubet é uma referência as perspectivas funcionalistas da Sociologia Clássica (Durkheim e Parsons, principalmente).

Segundo o autor essa Sociologia é uma resposta as questões colocadas pelas sociedades modernas e industriais, aquela preocupada com as dimensões de ordem social, evolução e mudanças das sociedades, articulação das condutas dos indivíduos com esses processos.

O sociólogo francês expressa a relação da noção de sociedade tanto com a modernidade quanto com a formação do Estado Nacional – esse entendido como quadro político e cultural próprio das sociedades modernas, articulador da soberania política, da cultura nacional e do mercado em apenas uma unidade:

A sociedade existe como um sistema integrado e identificado com a modernidade, com um Estado-nação e com uma divisão do trabalho elaborada e racional. Ela existe igualmente porque produz indivíduos que interiorizam os seus valores e realizam as suas variadas funções." (DUBET, 1994, p.21).

A Sociologia Clássica estaria ligada a um pensamento evolucionista onde o sociólogo produz hierarquias sobre os diferentes graus de modernidade das sociedades (democracia e a igualdade de condições para Tocqueville; a racionalização do mundo para Weber; o desenvolvimento das forças produtivas para Marx; a divisão do trabalho para Durkheim; a complexidade crescente do sistema para Parsons...) além de universalizar patamares de desenvolvimento a todas as sociedades. O evolucionismo da sociologia clássica associava desenvolvimento econômico, modernização social e democracia política:

Afigura-se mais razoável considerar que as teorias clássicas da mudança e da modernização resultaram de uma conjuntura histórica particular: o momento em que alguns Estados-nação ocidentais podiam identificar-se com o desenvolvimento econômico, com a modernização cultural e com a conquista colonial." (DUBET, 1994, p. 56)

O funcionalismo sociológico representava a sociedade como um todo coeso, um sistema no qual a utilidade de cada elemento garantia a integração do conjunto. Essa sociedade está presente naquelas que se constituíram enquanto Estado Nacional: possuíam um quadro político onde os indivíduos deveriam integrar-se a uma cultura, a uma economia, a um sistema político e a uma soberania única. Para a integração dos indivíduos e funcionamento desse sistema as instituições desenvolvem papel central para a manutenção da ordem.

A sociedade é identificada como um sistema funcional e para tanto a socialização faz o indivíduo não só desempenhar um papel como ser esse papel, tornando-o facilmente assimilável a ordem social: "Os valores e as normas definem as relações sociais, que são assim concebidas como papéis e que remetem para valores. Esse mesmo conjunto cultural e normativo é interiorizado pelos indivíduos até ao mais profundo deles próprios, até à sua personalidade." (DUBET, 1994, p.34).

A sociedade existiria e apareceria como um conjunto objetivo; um integrado de funções, de valores e conflitos; um personagem e conjunto do real onde a representação social das noções de papel, valor, instituição, socialização, estratificação e função tem posição central na organização das relações sociais.

O que se chama de sociologia clássica é em grande parte uma sociologia da socialização, da aprendizagem, da reprodução dos códigos culturais comuns que permitem ao mesmo tempo o convívio social e a continuidade das sociedades. As respostas produzidas por essa Sociologia estariam inscritas em uma matriz onde o ator é definido pela interiorização do social e a realização das ações individuais a execução das normas do conjunto social que foram integradas na constituição do indivíduo através do processo de socialização.

O ator tem grande identificação com o sistema dentro dessa perspectiva. A sociedade seria um sistema de ação resultante da interiorização do sistema pelos atores. As instituições sociais são os espaços integradores dos indivíduos a sociedade em virtude do processo de socialização responsável pela coerência entre desejos individuais e coletivos. A ação social se torna reflexo da assimilação das construções sociais (normas e valores) fazendo o indivíduo ter condutas adaptadas ao funcionamento do sistema. Até mesmos os conflitos sociais seriam regulados nessa visão de sociedade, pois são institucionalizados de forma a reforçar os papéis dos indivíduos e a legitimidade da unidade social (por exemplo, classe – proletariado – sindicatos – sociedade industrial).

Porém, essas representações de indivíduo e sociedade acompanham as transformações históricas e sociais, demonstrando que a sociologia clássica tornou-se insuficiente para explicar as mudanças que são identificadas na realidade social e não correspondem mais ao marco das relações estáveis, ordenadas e previsíveis do período moderno.

Dubet (1994) destaca que há um esgotamento da ideia clássica de sociedade que é identificada por diferentes teorias contemporâneas tais como a falta de correspondência do ator com o sistema; a visão da sociedade como um organismo natural; a separação das identidades culturais, da racionalidade instrumental e da ação política; ou seja, uma insuficiência na representação social pelos termos que orientaram as análises sociológicas por muitas décadas. Outros autores contribuem para pensar essa diferenciação entre "clássicos" e "contemporâneo", as características de análise da realidade social de cada uma dessas óticas, assim como sob quais demandas emergiram. Os Clássicos, na visão de Ianni (2004), estão ligados a modelos analíticos e interpretativos de abordagem histórica, globalizante e holística,

onde os atores sociais seriam pouco mobilizados para explicar conflitos sociais, já os contemporâneos deixariam de priorizar uma perspectiva histórica. Wieviorka (2006) complementa ao relacionar os Clássicos com explicações que abordavam uma sociedade na qual havia correspondência entre valores, normas, papéis e instituições sociais, sendo assim, com uma maior unidade para se traduzir em uma totalidade.

Wieviorka (2006) ressalta que a Sociologia Clássica atinge o ápice na década de 50 com o funcionalismo, porém a partir dos anos 60 essa tese de convergência e síntese começa a ser questionada e novas abordagens na disciplina emergem. As críticas se direcionam aquelas características debatidas por Ianni sobre os Clássicos, ou seja, os grandes sistemas ou narrativas sobre a vida social e a valorização predominante das dimensões políticas, econômicas e históricas, atingindo especialmente o funcionalismo e o marxismo.

Assim, a crise a partir dos anos 60 expressa as dúvidas e questionamentos sobre a capacidade das referências da Modernidade explicarem as estruturas e as relações sociais do século XX (e do século XXI). Ianni (2004) coloca que a sociedade moderna (burguesa, industrial, capitalista) se modificou ao longo do tempo destacando os limites das teorias clássicas para as compreender as urgências do contemporâneo. Considerando que existe uma dissolução do “mundo tradicional” (industrialismo), e portanto há a necessidade de se produzir outros parâmetros para compreender as transformações da realidade social contemporânea. Essas críticas desencadearam a produção teórica em uma diversidade de modelos, métodos e objetos evidenciadas nas produções contemporâneas.

Assim, nesse contexto, Wieronka (2006) defende que estaríamos melhores aparelhados para olhar o século XXI colocando o ator social como sujeito central da análise sociológica. Ianni (2004) também concorda que as relações sociais e os atores sociais são elementos possíveis para explicar os conflitos sociais, enquanto crítica às interpretações que priorizam os conjuntos históricos fechados em sistemas totalizantes como ferramentas explicativas.

A Sociologia da Experiência de Dubet insere-se dentro dessa discussão sobre os paradigmas sociológicos. Afinal, faz a crítica a concepção clássica ao constatar as mudanças sofridas no processo de socialização, bem como nas relações entre sistema e ator. O conceito de experiência social tem pretensão de compreender as práticas sociais em um mundo organizado por uma diversidade de sistemas de ação, através das práticas dos indivíduos – uma intencionalidade identificada com os sociólogos contemporâneos.



Para Dubet (1994), o distanciamento da sociologia clássica relaciona-se com a separação entre sistema e ator, um distanciamento na correspondência entre normas e valores com as ações dos indivíduos. Não é uma reprodução mecânica, pois a interiorização das condutas estariam condicionada a uma multiplicidade de lógicas de ação na qual o indivíduo deve organizar (retirando esse papel apenas das instituições sociais).

A ação não teria mais um “centro”, por isso o desafio da análise sociológica atual em compreender a existência e funcionamento dessa diversidade de lógicas de ação. Os atores não são mais reduzidos a uma única lógica, a um papel ou programação cultural das condutas: "A subjectividade dos indivíduos e a objectividade do sistema separam-se [...]" (DUBET, 1994, p.15 ). A diversidade de lógicas de ação proporciona uma multiplicidade de tipos de explicações sobre a realidade social, característicos do período contemporâneo da Sociologia. O fato de constatar-se que o ator não está completamente socializado – a correspondência entre sistema e ator - não implica dizer que a ação esteja ausente de definições e construções sociais. Não estar completamente socializado relaciona-se ao fato da ação não ter unidade nem ser redutível a um programa único.

Dubet (1994) explica que haveria uma relação entre três lógicas de ação na experiência individual dos atores, que não necessariamente precisa ter coerência entre si ou apenas uma forma de integrarem-se. Cada lógica de ação organiza um sistema de relações em que o indivíduo define uma atividade de integração ao sistema.

No sistema de integração, se fazem presente os processos de socialização e integração, que no modelo clássico se expressavam com a formação de identidade do indivíduo pautada na interiorização dos valores institucionalizados e explicitados em papéis sociais, a cultura faria suporte para a continuidade dessa sociedade ordenada. No sistema de interdependência, é a dimensão do jogo e da estratégia que definem a forma de relacionar-se; a sociedade é percebida como um campo concorrencial onde a identidade é recurso, para participar de um jogo de disputa de bens (dinheiro, poder, prestígio, influência, reconhecimento). No sistema de ação histórica estão presentes a subjetivação e a dialética produzida na sociedade, onde o ator realiza atividade crítica capazes de distinguir os sistemas anteriores; formando identidade através do seu empenhamento com a percepção do seu inacabamento e constituindo-se como autor da própria vida.

Mesmo que a sociedade exista como uma unidade identificável, cada sistema e suas lógicas são relativamente autônomos, deixando de produzir um sistema como o modelo clássico promovia, uma vez que o processo de socialização ocorre de forma diferente, visível nas formas de interagir dos indivíduos:

Se a «sociedade» deixou de ser uma representação adequada, se já não é mais identificável com um sistema, se já não tem centro e unidade, então é preciso pensar que a dispersão de lógicas de acção passa a ser a regra. A multiplicidade dos paradigmas de acção resulta dessa mutação. Ela convida «empiricamente» a que se oponha a noção de experiência à da acção da sociologia clássica. Mas é preciso, ao mesmo tempo, recusar a ambição sincrética de uma sociologia «total», para construir uma combinatória das lógicas de acção. É um projecto menos ambicioso. (DUBET,1994, p.91)

Dubet (1994) propõem a noção de experiência social como uma forma de explicar a combinação das lógicas da ação produzidas pelos atores (ao em vez de partir do sistema). Essa atividade é fundamental, na medida em que a sociedade não está mais orientada em uma significação central. A integração entre os diferentes sistemas é realizada através de um

trabalho consciente dos indivíduos, expressando a capacidade política dos atores em ligar diferentes orientações de ação.

Na medida em que a unidade entre ator e sistema se afastam dos universos de referência, cabe aos atores deliberar sobre suas próprias ações, de forma reflexiva. A distância entre o papel a ser exercido e a ação forma o espaço para o surgimento da construção da experiência social frente as lógicas que estão inseridos. Essa abertura coloca a necessidade dos indivíduos se empenharem ativamente na constituição de suas ações. É papel do ator na Sociologia da Experiência organizar uma concepção de mundo única e coerente para si, através da síntese de diferentes lógicas do sistema social tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

A sociologia da experiência social só pode ser uma sociologia dos actores. Ela estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os actores as explica. Ela é uma sociologia da subjectividade cujos objectos práticos, dados pelas categoriais sociais banais, têm todas as probabilidades de surgirem como problemas sociais, como experiências em que as condutas não correspondem às expectativas e aos papéis atribuídos, em que a subjectividade não remete para modelos das atitudes e das representações propostas. (DUBET, 1994, p.262)

Cada experiência social é resultado da articulação das lógicas presentes nos três sistemas de ação propostos pelo autor da experiência social (integração, interdependência e ação histórica). Na integração o ator define-se por suas pertencas; na estratégia de gestão dos seus interesses; e na subjectividade como um sujeito crítico confrontando como uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação. Cada ator, individual ou coletivo, adota necessariamente estes três registros da ação que definem tanto uma orientação visada pelo ator quanto uma maneira de conceber as relações com os outros.

Há que voltar agora à subjectividade do actor, à actividade do indivíduo envolvido em todas estas lógicas e confrontados com a dispersão delas. Resulta esta representação a imagem de uma identidade social dissociada no seu cerne e construída como um trabalho, como uma relação de princípios heterogêneos: como uma actividade. É este trabalho que constituiu objeto da sociologia da experiência. (DUBET, 1994, p.183)

Os indivíduos definem sua identidade, suas pertencas, seus recursos e seus empenhamentos conforme suas histórias e posições na sociedade. Sem um centro que organize a ação social, a atividade de construção da experiência social dos atores produz sentido na relação desse sujeito com essa multiplicidade do sistema.

Do mesmo modo que a experiência social é uma combinação de lógicas da acção cujo sentido provém de um trabalho do indivíduo, assim aquilo a que se chama «o sistema social» ou «a sociedade» é uma combinação de elementos cuja unidade resulta da capacidade política dos atores. (DUBET, 1994, p.156)

Se na Sociologia Clássica o indivíduo era o seu papel social, produto da socialização das instituições; na Sociologia da Experiência os papéis, as posições sociais e a cultura não

bastam para definir os elementos estáveis da ação, pois os indivíduos não cumprem exatamente um programa. Assim, Dubet (1994) aponta que após o estilhaçamento desse paradigma: "O sujeito social é definido por um jogo de tensão, por um trabalho e não por um ser." (DUBET, 1994, p.260)

A tentativa de construir uma sociologia da experiência social assenta na recusa da falsa equivalência da sociedade e do sujeito. Desse modo, ela afasta-se da sociologia clássica e da identificação do actor e do sistema em torno de um princípio fulcral, o da integração social, definindo ao mesmo tempo um e outro como duas faces, subjectiva e objectiva, do mesmo conjunto. O abandono desta imagem não provém somente de uma crítica teórica, ele vem sobretudo do esgotamento da representação clássica da sociedade tal como ela foi construída pela sociologia clássica. A sociedade não é um sistema organizado em torno de um centro; ela não é nem uma personagem nem uma máquina. E se os indivíduos são obrigados a gerir várias lógicas de acção é porque a sociedade não é Una. (DUBET, 1994, p. 259)

A noção de experiência social pode ser entendida a partir de três características que auxiliam sua compreensão: a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas individuais (os atores adotam simultaneamente vários pontos de vista num jogo movediço de identificações); a distância subjectiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema (exercício de construção da experiência – atores não são reduzidos aos seus papéis); a redefinição da ideia de alienação (a dominação social não unifica a experiência social). A experiência social que define a Sociologia da Experiência é aquela que produz referência a partir da combinação de lógicas de ação que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. Caso o sujeito seja privado da sua autonomia no processo de construção de sentidos da sua experiência, por efeito de dominação, a capacidade de ser sujeito é alienada de si. O sentimento de ser espectador da própria vida, de viver desprovido de sentido e estar limitado a papéis impostos, é um indicativo que o sujeito está em processo de alienação. Nessa concepção é destacada a atividade do ator em articular lógicas de ação diferentes para constituir a sua subjetividade e a sua reflexividade: “Uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um «intelectual», como um actor capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” (DUBET, 1994, p.107)

Mover-se entre sistemas e lógicas não ameaça a experiência do indivíduo, esse “trânsito” entre papéis e posições é característico de uma análise pautada pela Sociologia da Experiência. As tensões entre diferentes orientações na ação proporciona as condições de o sujeito perceber-se a partir de três pontos de vista diferente, contribuindo para o elaboração do trabalho de autoria desse indivíduo frente a sua própria experiência.

A noção de experiência social indica uma atividade cognitiva e uma maneira de construir o real e de o experimentar, na medida em que os indivíduos realizam a combinação subjetiva e objetiva de vários tipos de ação em uma vivência. É construção objetiva no e do sistema social pois o ator trabalha a partir de elementos que lhe são dados por meio da cultura, das relações sociais e dos mecanismos de dominação: “[...] o actor constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas da acção que lhe não pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema que se separam à medida que a imagem clássica da unidade funcional da sociedade se afasta.” (DUBET, 1994, p.140)

A produção do sentido da experiência social dos indivíduos traz a dimensão subjetiva do ator no processo de escolhas e definição de significados. As representações criadas sobre a própria vida e em relação a sociedade envolvem sentimentos e capacidade de auto-percepção do processo de construção da experiência.

Dessa forma, a sociologia da experiência investe em explicações que os atores elaboram sobre o que fazem, como fazem e porque fazem as ações realizadas, as explicações produzidas demonstram as relações envolvidas no trabalho individual de integração de diferentes lógicas: "[...] não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios actores, que não deixam de se explicar, de se justificar, inclusivamente para dizerem, por vezes, que as suas condutas são automáticas ou tradicionais, que são o que são porque é assim que devem ser." (DUBET, 1994, p.100)

A experiência social tem a virtude de evocar a heterogeneidade vivida pelos atores sociais como fator constituinte das relações sociais contemporâneas. Essa constatação estimula a busca por interpretações teóricas mais próximas das práticas identificadas na estrutura social, com maior sintonia ao período histórico-social atual que as orientações provindas dos marcos clássicos.

Podemos destacar a escola como um exemplo empírico para compreender o afastamento das relações de ator e sistema indicadas nas formulações sobre a Sociologia da Experiência de Dubet, o enfraquecimento das estruturas e relações pautadas pelas demandas da sociedade moderna, bem como a emergência de outros espaços de socialização dos indivíduos sem necessariamente o controle do Estado.

Ao perder o monopólio do processo de interiorização de normas e papéis dos indivíduos as instituições sociais se vêem "abaladas", aparentando "perda" de funções, "incapacidade" de exercer suas funções, um sintoma de uma "desestruturação social", que objetivamente reflete as mudanças no período histórico e a manutenção de estruturas sociais enraizadas em outros contextos e demandas.

Logo subjetivamente apresenta-se a sensação da escola "não funciona mais", porém, Dubet aporta elementos para constatar que são as instituições que estão em "crise". A redução da instituição escolar em sua função socializadora não proporciona espaço para as experiências sociais dos atores, em um mundo onde a heterogeneidade de sistemas e multiplicidade de escolhas individuais são apresentadas, conseqüentemente produzindo uma lacuna entre o que se espera e o que acontece dentro do espaço escolar.

Na próxima sessão a instituição escolar é analisada pela perspectiva da Sociologia da Experiência, indicando que as transformações sociais do fim do século XX e início do XXI, expressam a dificuldade da Escola manter-se com a mesma organização e definição de funções do período da modernidade; exigindo um olhar de re-construção de sentidos nos espaços escolares através do exercício de autoria de seus atores.

### **3.4 Ser jovem ou ser aluno? Tensões da ampliação do acesso ao Ensino Básico**

A escola é uma das principais instituições sociais do projeto moderno cuja função destacou-se na transmissão de uma cultura, na distribuição de qualificações, na socialização responsável na transformação de normas em papéis (posteriormente na internalização de valores). É o espaço privilegiado para reprodução de um modelo cultural produtor de um tipo de sociedade e de um tipo de indivíduo.

Nesse cenário havia coerência entre as expectativas de professores, alunos e famílias; os papéis eram bem definidos em suas hierarquias e obrigações; os comportamentos dos atores correspondiam, a perspectiva de moralização dos sujeitos e a integração “ajustada” dos estudantes na ordem sociais. Porém, esse esquema funcional idealizado implicava em forte segregação social em virtude de uma constante competição por qualificações e valorização dos mais “aptos”.

Essa concepção implica em uma visão fortemente normatizadora sobre o papel da escola e do professor, além de conceber objetivos e interesses legítimos para esse espaço, tais visões ainda permanecem com firmeza no imaginário dos atores sociais. Apesar da referência “clássica” das instituições expressarem as expectativas de “funcionamento” dessas estruturas no senso comum, os indivíduos produzem práticas sociais mais diversas e amplas que a correspondência de normas em papéis e ações. Dubet (1994) ao identificar que as funções das instituições sociais estão em transformação colabora para interpretar fenômenos sociais que “escapam” das condições de socialização dos indivíduos.

Por isso, a noção de experiência social contribui para refletir e interpretar as lacunas apresentadas entre aquilo que se espera sobre a escola e o que realmente acontece cotidianamente. A Sociologia da Experiência pode colocar em perspectiva as relações individuais em diálogo com a dinâmica social, levantando significados relevantes para compreender a instituição escolar em um período diferente de sua construção:

Ao invés de perguntar qual a função da escola, a sociologia da experiência pergunta o que a escola faz. Ao invés de perguntar como socializar os indivíduos, a sociologia da experiência questiona como os atores vivenciam a escola. Admitir a existência da subjetividade não significa negar as determinações. Nem sempre os indivíduos dominam os acontecimentos, mas são sempre autores da própria experiência. (ANDRÉ et al, 2010, p.147)

É possível identificar na realidade escolar comportamentos e situações que demonstrem o “trabalho” dos atores sociais em articular diferentes lógicas do sistema e construir sua experiência dentro do espaço escolar. Porém, é especialmente a partir das problematizações colocadas pelos estudantes que a explicação entre escola e experiência social se desenvolve. A entrada de novos sujeitos na Educação Básica em virtude da democratização do ensino (FERNANDES, 1989) evidenciam os mecanismos de exclusão e de desigualdade dentro do espaço escolar (BOURDIEU, 2006; DUBET, 2003 e 2004;) e a construção dessa instituição valorizando apenas um tipo de formação sociocultural.

Assim, se a escola não é um espaço neutro, as definições sobre o seu funcionamento, os papéis de professor e de aluno também não são naturais. Ou seja, seguir o ordenamento escolar é um “treinamento”, a partir da formação individual dos atores. Por não ser nem natural nem óbvio, é preciso transformar adolescentes em alunos, como destaca Dubet (1997). O espaço da diferença entre “ser jovem” e “ser estudante” é mediado pelos processos de socialização pelos quais cada um se insere, bem como pelas experiências pelas quais vivenciou. Na medida que os espaços socializadores se proliferam para além das instituições “clássicas”, os sujeitos ao se inserir em instituições escolares expressam condutas que transbordam a ideia fixa sobre o que é ser aluno.

A escola passa por tensões relativas a diversificação das relações sociais, por “competir” com outras instâncias socializadoras e não produzir mais identificação automática a sua estrutura nas práticas individuais, entretanto:

Não se trata, pois, propriamente de uma crise, mas do fim do modelo de organização concebido como um aparelho de institucionalizar valores. O modelo «serial» ou mecânico, no qual a coerência do conjunto provinha da conformidade dos actores e da sua adesão pessoal aos valores da instituição, dá um lugar a um modelo mais «político», em que a coordenação das acções provém do ajustamento aos constrangimentos do meio, da capacidade propriamente política de coordenar as acções, apesar da heterogeneidade dos actores e dos objectivos que eles têm em vista. (DUBET, 2006, p.177)

Essas experiências em construção nas instituições escolares são ricas para complexificação de sentidos e ações desse espaços e seus atores.

A partir dessa relevância sobre o papel do jovem nessa dinâmica, abre-se a necessidade de pensarmos sobre esses sujeitos. Assim, essa sessão se dedica a pensar brevemente sobre as condições juvenis, os processos pelos quais tais atores são atravessados, como a experiência de ser jovem interage com a cultura escolar, por fim, como a instituição escolar produz respostas para os desafios apresentados.

Dayrell e Gomes (2009) identificam algumas ideias e preconceitos em torno da juventude: é fase de transitoriedade; uma possibilidade de “vir a ser” algo; coloca o futuro sendo fator de sentido nas ações do presente; representa negatividade, problema, erro e irresponsabilidade; enaltece valores e características ligadas ao novo, a liberdade, ao prazer; é sujeito reduzido a dimensão cultural.

É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e dar provas de auto-suficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos. (DAYRELL e GOMES; 2009, p.3)

Entretanto, ser jovem ultrapassa os estereótipos associados a essa condição. Dayrell (2005) destaca que a juventude não é apenas um dado da natureza (apenas desenvolvimento físico, psicológico e biológico) também é uma condição social e uma representação. Sendo a condição juvenil uma construção social e a juventude é uma construção plural reflexo das variações históricas, de classe, de pertencimento identitário e geográficos...

O autor defende uma mudança de perspectiva sobre o jovem para que ele seja visto como um sujeito de direitos apto tanto a acessar a bens materiais e culturais, quanto a espaços e tempos

para vivenciar plenamente essa fase da vida. Esse é um período de questões cruciais relativas à identidade, ao projeto de vida e ao processo de amadurecimento do indivíduo, dessa forma, ser considerado sujeito de direitos contribuiu para o desenvolvimento dos processos específicos a esse momento dos indivíduos.

A vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem torna-se capaz de refletir e se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências fazendo deste o momento por excelência do exercício de inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem a cada um experimentar e desenvolver suas potencialidades. (DAYRELL, 2005, p.1)

Há uma diversidade de formas em ser jovem na sociedade, por isso é fundamental conhecer a realidade dos públicos juvenis que acessam a educação formal e descobrir os modos pelos quais constroem suas experiências, contribuindo na sua construção como sujeito. Para um processo educativo humanizador, expresso em sessões anteriores, perceber os educandos na sua integralidade do ser é um movimento importante para educadores e instituição escolar realizarem. Estabelecer um diálogo com cada sujeito que acessa a escola para colocar esse espaço como suporte da construção dos projetos de vida e das experiências sociais juvenis. Um amparo que é de conhecimento e de aprendizado, mas também de respeito e conquista de cidadania.

A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola. Ao mesmo tempo predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação a juventude. O jovem é visto na perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato. (DAYRELL, 2005, p.3)

Entretanto, a instituição escolar valoriza e legitima apenas uma forma de ser aluno a partir de uma visão homogeneizadora desse indivíduo (classe média e alta, com acesso a capitais culturais e simbólicos, de consonância entre a socialização familiar e escolar), como se pudesse ignorar qualquer perfil diferente. De fato o espaço escolar ignora ou produz formas de exclusão a aqueles que são vistos como inadequados para seu funcionamento.

Conforme analisado em Bourdieu (2006) quanto mais o trabalho pedagógico se aproximar de um habitus já inculcado, mais produtiva seria a ação pedagógica, pois o habitus adquirido na família definiria a forma de recepção e assimilação da mensagem escolar (confirmar ou substituir). Assim, o arbítrio cultural dominante é melhor dominado pelos destinatários quando parte daquilo que pretende inculcar (capital e ethos), se já foi inculcado pelo trabalho pedagógico primário.

Independente desse funcionamento estabelecido a escolarização se massificou para grupos sociais com características distintas em relação a classe, socialização e expectativas sobre o trabalho educativo. Logo, o aumento do acesso pode apresentar a escola menos desigual nesse quesito, contudo, não a torna mais justa.

Dayrell (2007) destaca que com a expansão da Educação Básica no Brasil a partir dos anos 90, novos sujeitos se fazem presente na escola, porém esse espaço não acompanha o processo

de abertura com a garantia de uma inserção qualificada no mercado de trabalho, nem com o ingresso ao Ensino superior ou para construção de projetos de vida dos jovens.

O maior acesso ao ensino não foi acompanhado por condições de acolhimento desse novo e heterogêneo público. Para Dubet (2003) os projetos da escola não eram congruentes aos das famílias dos jovens de periferia, aprofundando uma distância cultural e social entre professores e estudantes.

Assim, esse público é exposto ao julgamento escolar da igualdade de oportunidades independente das desigualdades prévias, fator que impulsiona o sentimento de fracasso e incapacidade. Os jovens de periferia também vivem a experiência subjetiva da exclusão: “[...] potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura.” (DUBET, 2003, p.41). O mesmo autor (2004) diz que é uma ficção considerar a instrução como suficiente para educar os alunos, apenas seria possível em uma escola reservada a “bons alunos”, aos “alunos bem-nascidos” e aos “adeptos dos valores da escola.”

A escola como espaço de ascensão social perde esse lugar. A relação direta entre diploma escolar e bons empregos, ou aumento da escolarização e melhoria nas condições de vida, foram relações possíveis em um momento onde o Ensino Básico não tinha como meta a universalização. Vasconcelos (1994) aponta que a expansão do ensino inseriu-se em um conjunto de mudanças nas políticas educacionais no Brasil: contradição entre expansão quantitativa X deterioração qualitativa; o aumento efetivo das vagas de ensino fundamental e médio na escola pública; o aumento das vagas no ensino superior particular; a fragmentação e esvaziamento na formação dos professores para responder as demandas de público; a diminuição drástica dos salários dos professores; a degradação das condições de trabalho. Essas transformações que atingem mais diretamente a Educação não são isoladas, outros fenômenos demonstram a desestruturação do sistema funcional proposto pela modernidade. Forster et al (2008) expressa que as “crises” enfrentadas pela Educação são também uma crise do papel construído sobre Estado, uma vez que para a autora, a nação coloca novas atribuições a escola, sem oferecer as condições necessárias para a efetividades das responsabilidades referidas.

As referências citadas relacionam-se com a necessidade da instituição escolar em abarcar as demandas de socialização familiar E escolar, ou seja, exercendo o papel de atender as necessidades oriundas do aprofundamento da desigualdade social e da pobreza, ignoradas pelo próprio Estado. Paixão (2012) frisa algumas alterações nos contextos familiares – opostas a concepção de família nuclear gestada em conjunto com a formação da instituição escolar –, tais como a diversificação dos modelos familiares; a entrada da mulher no mercado de trabalho; a falta de acompanhamento da escolarização das crianças; a diminuição das instituições que exercem função de cuidado na infância.

A “sobrecarga” de responsabilidades sobre o espaço escolar é reflexo de processos sociais mais amplos. Para as famílias, a “luta pela sobrevivência” coloca-se como prioridade, a vulnerabilidade social no qual muitas famílias dos jovens de periferia inserem-se diminuiu as condições de exercerem as funções da socialização primária concebidas na Sociologia Clássica.

A oposição “Escola-Família” é pouco produtiva para a reflexão sobre a organização das relações escolares, a definição sobre o que deve ensinar e aprender, as formas de realizar a preparação para vida da sociedade que existe e aquela que se deseja viver. Caso contrário, corre-se o risco de cair em armadilhas ao buscar acusações, onde há os “culpados” e aqueles que “não fazem sua parte” (ou seja, refletindo uma visão de sociedade onde deveria existir integração), sendo que é possível perceber que tanto Escola quanto famílias estão inseridas em uma estrutura social produtora dessas “lacunas”.



Espaços esses que Dubet (2006) identificou como o afastamento do ator com o sistema, trazendo a dimensão da experiência social como atividade a ser elaborada pelos atores sociais para construir os elos da sua própria unidade existencial. O cenário exposto reforça a necessidade de uma Educação Libertadora, onde estudantes, professores e comunidades podem conseguir criar alternativas para contrapor-se às opressões que impedem uma existência plena e digna.

Em relações alienadas e vistas como contraditórias, a convivência no ambiente escolar é elaborada sobre tensão. Esses novos atores se inserem, se apropriam, se experimentam e interferem de forma propositiva no espaço escolar, entretanto, a escola continuamente enquadra essas relações como “desviantes”. Essas práticas poderiam e deveriam ser valorizadas se o objetivo da escola fosse a humanização, ou ainda, para abrir o diálogo sobre os fazeres e as posições que negam a existência da circulação de outros significados na escola.

[...] os jovens das classes populares chegam a uma escola que originariamente, não foi feita para eles – e essa escola tem se mostrado resistente às mudanças necessariamente desse novo público e do próprio momento histórico que estamos vivendo. Conseqüentemente, a relação de tais jovens com a escola é, de certa forma tensa. Isso se reflete de modo mais contundente nas relações que se efetuam dentro de sala de aula, entre os alunos e os professores, uma vez que o professor é o “representante da escola mais próximo dos alunos, na convivência cotidiana de sala de aula.” (DAYRELL, MELO e SOUZA, 2012, p.166)

Os estudantes oriundos da periferia, mesmo sendo visto como “problemas”, contribuem para a reflexão sobre a diferença existente entre ser jovem e ser aluno. Uma elaboração que expressa as transformações nas instituições sociais e nos processos de socialização. A experiência da juventude é muito mais diversificada que apenas ser alunos e como educandos, também expressam outras concepções sobre essa posição na escola.

Para Dayrell, Melo e Souza (2012) a distância entre professores e alunos é a distância entre o aluno ideal – valorizado e esperado pela cultura escolar – e aquele que agora chega na instituição escolar. Um sujeito que não está naturalmente disposto a fazer o papel de aluno, conforme Dubet (2003), é necessário transformar o jovem em estudantes, mesmo quando esse não o seu desejo.

A expectativa de um comportamento estudantil não implica que os educandos trabalhem espontaneamente nesse sentido. O reconhecimento da autoridade do educador é parte de uma construção na relação com os estudantes. Não existe adesão automática às posições e hierarquias estabelecidas na escola. Portanto, o encontro com a cultura escolar é marcado por resistência e necessidade de produção de sentidos compartilhados, por um público que não se vê representado com esse modelo de escola.

A sala de aula também torna-se espaço onde é visível a tensão entre ser jovem e ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema, e ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. (DAYRELL, p.1121, 2007)

A realidade escolar é mediada por apropriação, elaboração e reelaboração em grande parte pelos estudantes em busca (mas também identificada em outros atores escolares essa postura) de formas de construir sua integração com as normas escolares:

Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. No cotidiano, porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão de acordos; práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (DAYRELL, 2007, p.1118)

O processo de tornar-se aluno por parte do jovem e as construções que produzem na instituição escolar relaciona-se com a trajetória prévia desse sujeito a escola. Considerando que a dimensão educativa da sociedade não é reduzida apenas a escola, as referências anteriores de aprendizados e vivência deve integrar com a cultura escolar.

Dayrell, Melo e Souza (2012) ressaltam a necessidade na construção de uma escola com sentido presente para os jovens, sem delegar a relevância para promessas futuras sem garantias de serem conquistadas. Nossa sociedade demanda a capacidade de construir a condução da própria vida para o domínio da trajetória individual, uma vez que a heterogeneidade de relações orientam as interações sociais.

Desse modo a escola deve oferecer recursos e instrumentos para que esse processo seja possível, logo também cabe ao professor alterar sua postura, Dayrell (2007) aponta o desenvolvimento de uma escuta que faça interlocução com as crises, dúvidas e perplexidades dos jovens para contribuir na elaboração dos seus projetos de vida.

A escola também deve contribuir para a construção dos projetos de vida dos jovens, ajudando-os a se conhecerem melhor, ampliando o leque de possibilidades, auxiliando-os no conhecimento da realidade e propiciando-lhes oportunidades para que aprendam a fazer escolhas. (DAYRELL, MELO e SOUZA, 2012, p.183)

Para contribuir para o processo de formação de possibilidades de projeto de vida, o conhecimento da realidade do outro é fator decisivo para colaborar nas escolhas e caminhos a serem selecionados. A escola contribuiu nessa elaboração quando entende a inserção do sujeito na estrutura social e proporciona a compreensão do estudante sobre o se

funcionamento, dos mecanismos de inclusão e exclusão, dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema.

A formação dessa consciência sobre os desejos e as ambições individuais frente as condições do sistema social a determinada posição de sujeito, auxilia o estudante a fazer as escolhas mais adequadas a sua realidade e história pessoa.

O projeto de vida pode ser entendido como a ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. (DAYRELL, 2005, p.2)

O autor também destaca que a construção de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, no qual o maior desafio é aprender a escolher. A autonomia do sujeito é desenvolvida nesse processo de definição de escolhas, de responsabilizar-se por suas decisões e na reflexão sobre erros e acertos. Nessa perspectiva, poderia ser uma das contribuições mais valiosas da escola em uma sociedade produtora de necessidades constantes de escolha.

Se a estabilidade social deixou de orientar as relações sociais contemporâneas, então cabe aos espaços formadores dos jovens oferecerem condições para que possam ser autores de suas trajetórias e saibam fazer escolhas através da reflexão sobre sua posição de ator no sistema.

Por isso é tão importante o reconhecimento dos sujeitos que participam da dinâmica escolar para que cada instituição construa um projeto adequado ao contexto que se insere e aos estudantes que atende. É a partir da identificação das demandas e expectativas do grupo que a construção conjunta pode ser efetiva, significando o estar na escola para além da obrigatoriedade, das recompensas futuras, ou por relações de força.

Os projetos de vida variam conforme o contexto sócio-econômico e cultural, bem como correspondem a determinadas formações identitárias. Assim, para contribuir com referências e orientações nas escolhas que os estudantes vivenciam, as identidades pelos quais os sujeitos processam reconhecimento se tornam elementos fundamentais para a construção das suas experiências sociais. Uma vez que as decisões realizadas também dialogam com as categoriais de identificação do indivíduo, em um processo contínuo de formação do sujeito.

Dayrell (2005) não considera que uma identidade seja um “eu interior e natural”. É uma construção que cada um faz por meio das relações que estabelece com o mundo (contexto familiar, grupos sociais, valores, visões de mundo...) e com os outros, ou seja, é um processo relacional, onde é a interação social com o outro que forma a consciência do ser social.

A construção identitária reflete o intenso fluxo e produções de informações de nossa sociedade, onde os jovens acessam uma gama maior de formas de ser, modos de viver e modelos sociais. O próprio “ser” elabora-se sobre trocas e experimentação, sem a inevitabilidade de um papel social estático por toda vida:

(...) a fonte da identidade está cada vez mais centrada nos indivíduos, que vem adquirindo a capacidade autônoma de definir-se como tais, construindo sua identidade como algo que não está dado e que não está dado e que não vem de uma vez para sempre. São referenciais socioculturais, locais e globais, o campo de escolhas que se apresentam ao indivíduo, e dessa forma, amplia-se a esfera da liberdade pessoal e o exercício da decisão voluntária.(DAYRELL, 2005, p.11)

A formação da identidade articula-se com a demanda da escola ao enxergar seus sujeitos e contribuir para a formação de opções de projeto de vida frente a um mundo de escolhas, produzindo desenvolvimento autônomo do estudante. A Educação é problematizada com a demanda de reconhecer e integrar essas bagagens em torno dos seus objetivos pedagógicos, originado do processo identitário e a pluralidade de espaços formadores da juventude.

A construção da condição juvenil, tal como esboçamos, expressa mudanças mais profundas nos processos de socialização, seus espaços e tempos. Nesse sentido, a juventude pode ser vista como uma ponta do iceberg, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mudanças significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos. Tais mudanças interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos. (DAYRELL, 2007, p.1114)

Se ser jovem e ser aluno não é mais uma correlação, é porque a escola sai da posição de monopólio cultural da sociedade para concorrer com o papel exercido pela cultura de massas e de circulação de informação (DAYRELL, 2007). Apesar de esse próprio monopólio poder ser questionável (LAURENS, 2009), pois mesmo nos parâmetros clássicos, a escola compartilhava a função socializadora com a família e a igreja.

Porém, atualmente, esse processo é muito mais fragmentado e menos identificável, pois os espaços socializadores ultrapassam a dimensão das instituições sociais clássicas. A sociedade contemporânea oferece fora da escola ricas interações entre grupos e pares nas formas de lazer, consumo ou produção cultural (SPOSITO, 2013), opondo-se as formas de sociabilidades precedentes onde as instituições sociais proporcionavam uma comunicação “direta” entre a cultura dos estudantes com a cultura da escola.

A comunicação de massa (televisão, rádio, cinema e jornais), a comunicação digital, a dimensão cultural e a própria “rua” contribuem para a formação do sujeito contemporâneo (LAURENS, 2009). Essas sociabilidades experimentadas nos espaços não-escolares adentram a instituição escolar como práticas e modos de vida consolidados pelos jovens estudantes, as quais já o constituem como sujeito, e portanto, deve interagir com a cultura escolar, sem a pretensão de realizar a substituição de uma em relação a várias.

Para Dayrell e Gomes (2009) o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessa dimensão, eles estão longe dos olhares dos pais, dos professores ou dos padrões, e dessa forma assumem e se enxergam em um papel de protagonistas.

As práticas culturais os transformam em produtores, além de meros fruidores, constroem um determinado olhar sobre si e sobre o mundo que os rodeia. Os grupos de estilos também são os grupos de atitudes compartilhadas (fornecendo elementos simbólicos para a identidade juvenil), assim a produção de cultura é produção de sociabilidades e identidade.

Os estilos musicais se colocam como um dos poucos espaços que os jovens podem exercer o direito a escolhas, elaborando modos de vida distinto e ampliando o leque das experiências vividas. Como vimos anteriormente, essa dimensão se torna mais importante quando levamos em conta que é o exercício da escolha, junto com a responsabilidade das decisões tomadas, uma das condições para a construção da autonomia. (DAYRELL e GOMES, 2009, p.18)

A escola é desafiada a se repensar e compreender esses processos que atingem diretamente suas razões de ser. Os jovens vêm há algumas décadas colocando questões a instituição escolar e esta retorna com silêncio ou como se nada estivesse acontecendo (e fosse possível continuar a seguir os preceitos ditados desde o século XIX): “Quando o ser humano passa a se fazer novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se fazer novas interrogações, a pedagogia e a escola também tem que se interrogar de forma diferente.” (DAYRELL, 2009, p.4)

Interrogar-se e problematizar-se são os movimentos necessários para reconhecer e assumir a atividade de construção de sintonia entre escola, educadores, educandos, culturas, identidades e projetos de vida. Invisibilizar a discussão sobre os sentidos e práticas escolares na sociedade contemporânea é acumular problemas ao longo do tempo, frente os contínuos desafios emergentes.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. (DAYRELL, 2007, p.1125)

Ao aceitar essa reflexão e autocrítica, o processo de descoberta por novos caminhos, novas relações e novas formas de produzir conhecimentos está assentada na autoria e no processo coletivo de construção da experiência escolar. É preciso afirmar o espaço que a escola possuiu frente aos demais espaços socializadores dos jovens, diferenciando-a e valorizando-a em sua dimensão específica: ensinar a fazer escolhas, proporcionar espaço para organizar informações em conhecimento, produzir conhecimento para a transformação do sujeito e sua realidade social, construir pontes com demais espaços de sociabilidade.

Assim, a escola se torna um centro juvenil, um espaço de encontro, de estímulo à sociabilidade, onde os jovens podem ter possibilidades de descobrirem-se diferentes dos outros e aprender a respeitar estas diferenças (DAYRELL, 2005). A instituição redefinida como espaço de interlocução dos jovens com o mundo adulto, construindo referências positivas de futuro a partir dos sentidos construídos no presente, conjuntamente como local de aprendizagem das regras e vivências coletivas e do exercício da participação.

O papel socializador dessa instituição pode dividir responsabilidade com outras funções tão importantes quanto essa dos primórdios do seu surgimento, assim oferece respostas múltiplas a heterogeneidade de interesses que circulam no seu espaço, sendo democrática e necessária para a experiência das condições juvenis. Por isso, a constatação sobre a diferença entre ser jovem e ser aluno revelar tanto sobre a construção de outras concepções de educação para além da escola como reprodução:

Levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade. Implica também adequar o ritmo dos processos educativos, dinamizando-os com metas e produtos que respondam à ansiedade juvenil por resultados imediatos. É fazer da escola um espaço de produção de ações, de saberes e relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar. (DAYRELL, 2005, p.4)

Constatar os dilemas vivenciados pelo ambiente escolar provenientes da democratização do ensino, a necessidade de processar a integração de funções diferenciadas da escola moderna, bem como a urgência em construir práticas escolares capazes de mediar uma heterogeneidade de relações e lógicas de ação. Essas percepções instrumentalizam educadores e educandos a construir uma escola possível e que estimula o desejo da juventude em participar de um projeto educativo que visa o desenvolvimento autônomo e integral dos seres humanos. Essa análise foi possível de ser elaborada utilizando o embasamento teórico da Sociologia da Experiência (1994), demonstrando os sinais e caminhos para a mudança da instituição escolar. Destacando o papel de protagonismo dos atores escolares em construir alternativas para os problemas criados pela essa própria estrutura e aqueles que entram em seu espaço fruto de transformações sociais mais amplas.

É com esse panorama da realidade social e educacional que o próximo capítulo se propõem a interpretar o papel exercido pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, representadas nesse estudo pela presença dos celulares nas relações escolares.

Com isso, somam-se as demandas de integração de processos culturais, identitários e de socialização, aqueles motivados pelas ferramentas digitais da Sociedade da Informação. A ampliação do acesso às novas tecnologias da informação permitem aos estudantes o contato com um variado conjunto de informação, ao mesmo tempo além da possibilidade de produzir os seus próprios conteúdos por meio de vídeos, imagens e textos. O ambiente virtual estimula a capacidade de realizar ações simultâneas: ouvir música, ler, conversar no bate-papo, falar ao telefone, abrir várias páginas simultâneas na internet, passar rapidamente de um link ao outro. (Dayrell, Melo e Souza, 2012)

Diante da popularidade das mídias eletrônicas, acreditamos que essas manifestações culturais da juvenis podem e devem ser utilizadas como ferramentas que possam facilitar a interlocução e o diálogo entre os jovens e a escola, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. (DAYRELL, 2009, p.7)

A resignificação do espaço escolar, as posições entre os atores escolares, a construção de experiências sociais e de projetos educativos, enfrenta-se também com o desafio de dialogar com as influências e práticas culturais desenvolvidas na rede. O olhar a ser desenvolvido sobre esses fenômenos elabora-se no mesmo sentido dessa sessão: reconhecer como essas questões tornam-se conflituosas do ambiente escolar para a partir da compreensão dessas questões, traçar as possibilidades de mudança e de construção de práticas transformadoras a instituição escolar.

## 4 EDUCAÇÃO E MULTIMÍDIA: OBSERVANDO OS ESPAÇOS ESCOLARES

### 4.1 Instituição escolar e comunicação interativa: qual construção possível?

#### 4.1.1 Comunicação de massa e Comunicação interativa

Em um mundo de comunicação generalizada (PRETTO, 2008 e 2013) é preciso compreender o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e sua relação com o ambiente escolar, se desejarmos articular essa instituição com os processos sociais em que se insere. Nesse caso, o entendimento frente o impacto de uma sociedade onde a informação é fundamental para organização das relações sociais:

Os jovens, que já vivem plenamente este mundo alucinado uma vez que convivem mais intimamente com computadores, televisões, videogames, terminam trazendo para a escola um mundo impregnado de imaginação, emoção, raciocínio rápido, que os introduz, portanto, nos elementos mais presentes e mais determinantes de seu universo cultural. (PRETTO, 2008, p.202)

Sendo assim, é necessário aproximar a Educação e a Comunicação, uma vez que o cenário social existente é de convivência dos mais diversos recursos multimídias, inclusive, para além de conviver, interligam-se entre si. O elemento mais perceptível de exercer essa capacidade são os aparelhos celulares onde em um aparelho móvel é possível fazer ligações, escutar rádio, ver programas de televisão e filmes, acessar a internet, interagir e produzir conteúdo. A informação é rápida e instantânea de forma extremamente acessível e disseminada, diferente da sociedade de mídia de massa, no qual o rádio e a televisão tiveram destaque, nesse período a comunicação se desenvolvia de forma unidirecional, de emissores para receptores. Diferente de uma comunicação interativa em que todos são potenciais emissores e receptores. Ainda que a mídia tradicional continue possuindo seu espaço, precisa ter a capacidade de articular-se com as formas emergentes de produção e circulação de informação. Para Pretto (2013) as transformações vivenciadas por conta da comunicação generalizada demandam a formação de uma nova sociedade e de um novo ser humano, porém esse processo convive com mundos de valores distintos. A construção de uma nova organização social concorre em um mundo impregnado dos valores modernos.

Esse conjunto de transformações vai colocando a modernidade em seu limite histórico e aponta para uma mudança no modo de produção dos paradigmas neste novo tempo que se aproxima. Um tempo no qual o homem deixa de ser o centro e a informação, a produção e a circulação de imagens passam a ser os vetores mais significativos. (PRETTO, 2013, p. 38)

Os valores da modernidade na comunicação seriam aqueles ligados a constituição da mídia de massa que ascende com a invenção da prensa gráfica e a popularização dos jornais. Silva (2002) diferencia uma comunicação unidirecional, relacionada ao período do século XIX a metade do século XX, de uma comunicação interativa, pautada por uma lógica das redes que consolida-se com o desenvolvimento da internet.

A primeira se basearia em uma relação “narrador-assimilador” caracterizada por uma produção fechada, linear e imutável ao contrário da segunda que possuiu uma relação emissor-usuário totalmente diferente, de coautoria. Nesse caso, quem emite uma mensagem criaria um território aberto a manipulação e interação dos usuários, além das mensagens serem identificadas pela mutabilidade e flexibilidade.

A organização da mídia de massa é imbricada nos valores da modernidade por fazer referência à estabilidade e a ordem de emissores legítimos de informação (grandes grupos de comunicação e entretenimento), posições e funções bem marcadas entre público e canais de informação, e as corporações de mídia exercendo o papel de instituição (empresa) na sociedade.

Porém, segundo Pretto (2013) a partir da segunda metade do século XX outros elementos foram incorporados quando os caminhos das indústrias eletrônica, informática, da comunicação e do entretenimento começaram a convergir, anunciando transformações no modelo comunicacional, as quais estamos imersos atualmente. Esse maior diálogo entre diferentes setores da mídia é representado pelo desenvolvimento técnico do computador:

O computador é um ponto culminante do processo de gestação desta sociedade que vem desde o telefone, rádio, cinema, televisão. Seu processo técnico vai permitindo que ele englobe todos os meios de informação e comunicação anteriores, torando-se o centro processador da informação. Sua presença cada vez mais decisiva como infra-estrutura dos processos sociais (finanças, comércio, meios de comunicação, lazer, educação, etc.) tem implicações profundas na configuração da própria sociedade, que, por sua vez, notadamente a partir dos anos 1960, passa a lidar com o universo informacional mediático de modo menos passivo. (PRETTO, 2013, p.29)

A sociedade da informação faz a organização social ocorrer em rede de interações múltiplas - de serviços, de conexões, de produtos - mediatizados por novos dispositivos de comunicação e informação. Uma morfologia social de crescente complexidade e fluxos flexíveis de experiências, cultura e poder (CASTELLS, 1999)

A sociedade em rede está aí e com ela a emergência da interatividade. Seja ela na base do faça você mesmo, seja como ‘argumento de venda’, seja na perspectiva da multimídia interativa e da telemática. O fim dos padrões globais estáveis, dos arcabouços da modernidade piramidal, libera o engendramento da nova condição das esferas social, mercadológica e tecnológica. Os jogos de linguagem, o acaso, a diversidade, a descentração, a flexibilidade, a efemeridade, tudo isso exige dos indivíduos, dos produtores e dos artefatos tecnológicos a disposição interativa. (SILVA, 2002, p.61)

As tecnologias interativas permitem maior participação, intervenção, multiplicidade e conexões, também possibilitam a ampliação da sensorialidade e o rompimento da linearidade presente na relação estática da emissão-recepção de informação (SILVA, 2002).

As mudanças produzidas pelas redes de comunicação e informação colocam em formação um sujeito diferente daquele que pressupunha interiorização de normas e papéis sociais com intuito da integração a uma ordem. Atualmente os atores são expostos a influências e interações múltiplas, mutáveis e imprevisíveis, colocando como necessidade a formação de um ser humano orientado a processar constantes estímulos de adaptação e processamento de inovações (tecnológicas e sociais).



Babin e Kouloumdjian (1989) no final dos anos 90 indicavam, a partir das problematizações da televisão e do vídeo na escola, a formação de uma nova sensibilidade, estimulada pela integração de imagem, som e palavra; aquela que valoriza a imaginação, a criatividade e o afeto, produtoras de experiência subjetiva e individual ao interagir com os usuários. Essa percepção aprofunda-se com a capacidade de imersão e envolvimento dos usuários na realidade virtual.

A falta de relevância da subjetividade do ator social para a interpretação da realidade social é uma crítica que diferentes correntes da Sociologia Contemporânea destacaram como discordância aos paradigmas clássicos, como analisados no capítulo anterior. Esse apontamento produzido por Babin e Kouloumdjian apenas reforça o argumento de Pretto (2013) ao afirmar o limite histórico da modernidade.

Percebemos esse “limite” tanto na organização escolar quanto na forma como é processada a comunicação nesses diferentes períodos. Ambas estruturas compartilham valores e visões que formam o entendimento da realidade, mas não necessariamente corresponde às práticas sociais, justamente por existir uma transição com antigos paradigmas e aqueles que a sociedade contemporânea apresenta.

A formação de um novo ser humano que viva plenamente esse mundo da comunicação exige uma nova escola e um novo professor capaz de trabalhar com esse mundo de informação e de tecnologias. É preciso pensar o papel da escola nessa sociedade em plena transformação, mudando a perspectiva existente sobre o funcionamento escolar, para que assuma o desafio de posicionar-se diante da experiência comunicacional vivenciada pelos estudantes, saindo da posição defensiva e refratária (PRETTO, 2013)

Uma escola que possa superar a atual, ainda calcada nos velhos paradigmas da civilização em crise, e que não conseguiu solucionar os problemas propostos pela própria modernidade. Uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares, praticamente desconhecendo o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo. A escola não pode desconhecer esta realidade que se aproxima com o novo milênio e muito menos, caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros. (PRETTO, 2013, p.98)

A escola não pode ficar indiferente as possibilidades de uso do computador e da internet no espaço pedagógico, como elemento estruturante de novos processos educacionais, precisa compreender o significado desse momento histórico. Para que possa atuar como espaço de formação de sujeitos criadores de conhecimento e cultura, precisa incorporar a imaginação, a afetividade e uma nova razão baseada na integridade e na globalidade (PRETTO, 2013).

Porém, essa percepção encontra resistência em um sistema educacional que desconsidera a dimensão comunicativa como um fator que atinge sua organização (assim como outros critérios analisados como as de classe e cultura) por considerar necessária a separação de “funções” e “atividades” deveriam pautar a organização social. Porém, quanto mais a escola fecha-se em si tentando se “proteger” e se “preservar”, mais marcante é a urgência em processar tudo aquilo que vêm há algumas décadas negando.

Para Silva (2002) o modelo comunicacional interativo provoca a escola fabril ao diálogo livre e plural entre professores e alunos, à práticas multissensoriais e a construção de interatividade em seus espaços (com ou sem ferramentas digitais), enquanto a escola tradicional, se mantém presa a linguagem escrita e a oralidade, a hierarquização do conhecimento, subordinando a imaginação a razão.

Modificar a comunicação implica modificar fundamentos de todo um sistema de ensino e não apenas aquilo que se passa no interior de cada sala de aula. Trata-se, portanto, de repensar o sistema em geral petrificado em uma concepção de ensino que se assemelha à fábrica em sua lógica. Ou seja, trata-se de modificar o sistema não qual a instituição escolar não se apresenta como espaço de educação, mas como locus de distribuição do saber-produto a clientes-consumidores. (SILVA, 2002, p.76)

Para que seja possível romper com as barreiras institucionalmente criadas pelas escolas, é necessário construir uma concepção sobre a articulação entre comunicação e educação para subsidiar a formação de experiências e criações que demonstrem a existência de um espaço educativo e interativo em funcionamento.

Ou seja, sem identificar os limites destacados entre instituição escolar, juventude, cultura e comunicação, a única reação possível é minimizar a importância desses processos para o desenvolvimento educacional. Na medida em que se assume esse desafio enquanto constituinte da prática pedagógica, aumentam as possibilidades de explorar as lacunas entre sistema social e ator, com o intuito de trabalhar em uma experiência social integradora de diferentes paradigmas.

Mesmo sem reconhecer e aceitar os processos sociais explicados, eles se fazem presente, independente das tentativas de “normatização” dentro do espaço escolar, essas ferramentas adentram continuamente nas escolas, como elaborados na revisão bibliográfica sobre a prática com as TICs nessas instituições. E o progressivo desenvolvimento tecnológica da Sociedade da Informação não demonstram que o ritmo dessa circulação de fluxos vai diminuir, pelo contrário, é economicamente necessário ampliar até alcance de um limite.

#### 4.1.2 Comunicação e Educação: provocações as posições e práticas escolares

As mídias chegam nas escolas por meio dos alunos que já convivem com essas tecnologias no cotidiano e pela indústria da eletrônica e do entretenimento como um espaço no mercado educacional (PRETTO, 2013). A forma de relacionar-se com a inserção das ferramentas comunicativas digitalizadas indicam as condições de re-afirmar uma concepção educacional existente ou de potencializar o desenvolvimento de novos sentidos para essa estrutura.

Apesar de Babin e Kouloumdjian (1989) indicarem que o momento é de “mixagem”, ou seja, de integração entre som-imagem-palavra amplificados por recursos eletrônicos, e Pretto (2013) também argumentar no mesmo sentido da capacidade de mistura e convivência entre “o livro e o audiovisual”, percebemos que essa integração é constantemente pautada na lógica da inovação conservadora Cysneros (1998).

Por isso, para refletir sobre as concepções de Educação da integração da multimídia na escola, Pretto (2013) diferencia uma relação de INSTRUMENTALIDADE e FUNDAMENTO que as instituições e educadores podem desenvolver ao inserir essas ferramentas em sua dinâmica. Antes de diferenciar essas perspectivas, é relevante pontuar que recursos multimídia são os meios que combinam recursos, utilizados por muito tempo de forma isolada (texto, som, imagem, vídeo...), em um mesmo dispositivo. A linguagem multimídia tem sua dimensão amplificada com as Tecnologias da Informação e Comunicação e o papel das redes para a organização social.

Multimídia passa a ser, então, um conjunto de possibilidades de produção e utilização integrada, de todos os meios da expressão e da comunicação, como desenhos, esquemas, fotografias, filmes, animação, textos, gráficos, sons, tudo isso animado e coordenado por programas de computador, utilizando-se de todos os recursos possíveis para a gravação e reprodução desses elementos. Mais recentemente, possibilitando uma interação direta com os seus usuários e a a sua distribuição via ar ou cabo sem perda da qualidade. (PRETTO, 2013, p.81-82)

Os recursos multimídia estavam presentes nas escolas especialmente pela utilização da televisão (com videocassetes ou reproduzidor de DVD). Porém, a dimensão da interação proposta pela cultura digital, dificulta as formas de integração com essa estrutura escolar, pois enfrenta as relações hierarquizadas e verticalizadas do espaço.

A lógica presente na multimídia (não-linear, não racional, não dedutiva) pode ser utilizada para desenvolver imaginação, memórias e representações afetivas de crianças e adolescentes. A prática com esses recursos e as relações que impulsionam podem embasar uma nova forma de pensar e sentir, com integridade e globalidade (PRETTO, 2013). Dessa forma fomentando uma escola irradiadora e mediadora do conhecimento em um processo dialético com as mídias.

Para essa articulação ser possível e desencadear processos que ressignifiquem o espaço escolar, é necessário apropriar-se da multimídia enquanto fundamento da construção do projeto educativo de uma instituição. Isso expressa uma interação no qual as ferramentas eletrônicas e digitais sejam o conteúdo das práticas e relações pedagógicas, no intuito de transformar qualitativamente a escola em um espaço diferente. Nessa perspectiva ocorre o questionamento das relações de comunicação internas ao espaço escolar, contribuindo para a constituição da instituição como um centro de produção de conhecimentos e os processos educativos - articuladores do mental, do sensível, do criativo.

Caso contrário, se a concepção de integração for a instrumentalidade, os recursos multimídia são apenas mais um recurso didático inseridos na mesma proposta educacional existente, adaptando-se ao ritmo, aos valores e aos mecanismos estabelecidos. Torna-se um uso pela “obrigação”, pela “propaganda”, para “entreter” alunos, colocando uma aparência “inovadora” na instituição que a assimila. Porém, ao ser utilizada da mesma forma que um livro ou um caderno, tem seu potencial e significado esvaziado, blindando a instituição em problematizar sua própria construção.

Construir, criar, inventar, experimentar, cooperar, aprender...essas são palavras de ordem da mudança. Verbos, esses e tantos outros, indicadores de ações, de movimentos, de avanço. A escola precisa movimentar-se para integrar-se a Cultura Digital, formando uma amálgama inseparável, que dá lugar aos indivíduos e suas ações. (HOFFMANN; FAGUNDES, 2008, p.2-3)

Uma escola utilizando as mídias digitais como fundamentos da sua constituição promove as bases de uma comunicação livre e plural, com participação, interação, colaboração e incentivo à autoria. A aprendizagem interativa é intuitiva, multisensorial, baseada na experimentação, colocando o acaso e o inesperado como dimensões do conhecimento.

Silva (2002) propõem a constituição de uma sala de aula interativa para romper com o modelo de aprendizagem tradicional baseada em transmissão, exposição, memorização e repetição, onde é valorizado apenas a racionalidade lógico matemática.

A sala de aula interativa seria ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se como o contador de histórias, e adota uma postura semelhante à do designer de software interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza co-autoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo. (SILVA, 2002, p.23)

Dessa forma, o aluno sai tanto da posição de passividade quanto de consumidor e receptor de informações, engajando-se em um conhecimento vivo que faz sentido por proporcionar a capacidade de intervenção do estudante na produção desse conhecimento. A interatividade oferece a possibilidade do usuário modificar o conteúdo recebido, inclusive sem computador, pois é a formação de uma relação onde é possibilitado ao educando a construção do seu próprio percurso de aprendizagem por meio de trocas coletivas.

A organização da aula dimensionada pela interatividade (caracterizada pelos binômios participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e na permutalidade-potencialidade) destaca a dimensão formativa do sujeito, segundo Silva (2002), o professor cuida de uma socialização “encarnada” não “pré-fabricada”. A vivência coletiva, a expressão, criação e recriação da cultura confronta-se com o conhecimento oferecido, possibilitando o sujeito analisar suas opções de percurso educativo com a própria subjetividade.

O professor nesse cenário tem papel fundamental para propor uma relação de comunicação em sala que incentive a participação e o diálogo, rompendo com a posição de simples orador, promovendo uma dinâmica onde o aluno seja também coautor (possa interferir e modificar conteúdos), abrindo espaço para a pluralidade de expressões individuais e coletivas. O educando também tem responsabilidade na construção do conhecimento frente ao educador que disponibiliza e articula diferentes formas de informação.

Redimensionar a sala de para uma proposta interativa interrompe com o processo de transmissão e acumulação de conhecimento. O incentivo a autoria do estudante se insere nessa relação onde conforme Silva (2002) o professor constrói uma rede de aprendizagem, sem uma única rota, estimulando um conjunto de territórios a serem explorados pelos grupos discentes. O professor torna-se um formulador de problemas, um provocador de interrogações, um coordenador de equipes de trabalho, um sistematizador de experiências, produtor de diálogo entre culturas e gerações.

Potenciar a sala de aula como espaço democrático onde se reconhece e se valoriza p aluno em sua inteligência e posicionamento sociocultural, é o ponto culminante de todo o investimento em interatividade aplicada à educação. O professor, volto a repetir, é o personagem decisivo nesta ação. O desafio à sua autoria está, portanto, em suscitar o confronto de saberes, de significados, de desejos, de vivências, de experiências e, ao mesmo tempo, garantir liberdade e multiplicidade ao falar e ao atuar, como condição sine qua non da aprendizagem, da socialização, enfim, da educação. (SILVA, 2002, p.200)

Dubet (1997) reforça a proposta da escola como espaço democrático, um lócus de socialização para democracia. Um aprendizado iniciado através em uma relação de aprendizagem que proporciona o desenvolvimento da participação e da autonomia, no qual o conhecimento medeia as práticas e posições escolares, ao contrário da estrutura de hierarquia e autoridade.

É na produção de múltiplos percursos e canais de expressão para a formação estudantil que os discentes podem ser protagonistas de sua trajetória escolar democratizando as relações pedagógicas da instituição.

Diante deste cenário, vários desafios se levantam. O primeiro deles é tentar garantir a democratização do acesso às mais variadas formas, meios e fontes por onde circula a informação para que possamos construir uma sociedade mais equitativa. Por outro lado, devemos desenvolver competências e habilidades para transformar essa informação em conhecimento e assim desenvolvermos o gosto por aprender ao longo da vida, tendo em conta valores como sejam a solidariedade, o respeito, a diversidade, a interação, a colaboração, a criatividade e sobretudo, nossa capacidade de ousar, de inventar, de inovar e, ao mesmo tempo, de sermos capazes de avaliar os riscos dos nossos atos. (SPOSITO, 2013, p.17)

Essa formação democrática e cidadã, estimulada por uma proposta pedagógica que integre a dimensão da interatividade a escola, é um incentivo ao que se coloca sobre a necessidade de alfabetização digital (BRITO, 2010). Porém, a autora destaca que essa alfabetização não está isolada do conhecimento da língua, dos números, da ciência, expressão corporal, é mais um conjunto de saberes relevantes para a constituição do indivíduo em um mundo organizado em torno de redes.

Embora devemos perseguir o ideal de uma aprendizagem estimulante e auto motivadora – em salas de aula ricas em recursos e com respeito à individualidade e espontaneidade do aprendiz – sabemos que além do prazer da descoberta e da criação, é necessário disciplina, persistência, suor, tolerância à frustração, aspectos cotidianos do aprender e do educar que não serão eliminados por computadores. (CYSNEROS, 1998, p.20)

Para superar o paradigma da oralidade e da palavra escrita, formando um ser humano apto a compreender diferentes formas de linguagem e expressão humana, Britto (2010) ressalta que os educadores devem apropriar-se criticamente das tecnologias da comunicação e da informação para estimular a integração das formas de ler e estar na sociedade contemporânea. Estar preparado para entender diferentes lógicas de conhecimento é um processo que pode ser estimulado através da interatividade e as ferramentas multimídias, entretanto, essas são relações sociais que não acontecem exclusivamente com a presença do aparato técnico. Rocha (2005) destaca que:

[...] a palavra interatividade ganha dois significados: podemos dizer que ela pode ser utilizada como interação, diálogo e reciprocidade entre seres humanos e, também, pode estar associada à intervenção humana na máquina, por meios de suas possibilidades tecnológicas. (ROCHA, 2005, p. 144)

O redimensionamento da sala de aula proposto por Silva (2002) dialoga no mesmo sentido, esse autor frisa que a sala de aula pode ser “infopobre” (relativa a quantidade de

equipamentos digitais) e rica em interação, enquanto uma sala “inforrica” pode reproduzir os padrões de falar/ditar ignorando as potencialidades dos recursos que dispõem.

Por isso, as ferramentas multimídia e as tecnologias da informação e da comunicação devem estimular a formação de uma Educação Integral e Humanizadora. A reflexão sobre Comunicação e Educação não é reduzida a questão do aparato técnico que é inserido dentro das instituições escolares, ainda que seja justamente pelos aparatos digitais a relevância da questão. Essa discussão expressa uma problematização sobre a dimensão comunicativa no qual são desenvolvidas as relações de diálogo e construção de conhecimento na escola.

A compreensão sobre as características de um sistema de comunicação interativa, seu processo de constituição, as contribuições que a multimídia e as TICs fornecem a escola, apenas reforçam a concepção dialógica de educação proposta em Paulo Freire.

O autor continua a fornecer subsídios para o entendimento do sentido da educação, inclusive em processos nos quais não acompanhou. O estímulo à interatividade deve proporcionar a capacidade do diálogo, com ou sem ferramentas digitais: “Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos.” (FREIRE, 1983, p.44) Essas relações e desafios motivou tanto a pesquisa de campo da dissertação quanto a análise de dados a fim de desenvolver leitura sobre a realidade empírica. O objeto de estudo destacado foi a presença do celular e o desenvolvimento de experiências sociais a partir desse dispositivo em salas de aulas da Área das Ciências Humanas.

A seleção desse recurso multimídia, entre tantos outros dispositivos que poderiam interessar e instigar a investigação, foi incentivado pelo fato desse veículo de comunicação proporcionar em grande parte a vivência ao mundo digital dos jovens. Essa disseminação envolve a mobilidade de acesso à internet e a oferta das ferramentas de um computador (em um dispositivo que é mais acessível no mercado). A popularização dos smartphones e das redes Wi-Fi faz a lógica das redes entrar nas escolas, independente da classe social, pela ação estudantil, oferecendo ao público uma gama de possibilidades de escolha de navegação durante o próprio período de aula.

Refletir sobre o celular dentro da dinâmica escolar é seguir uma pista para debater as potencialidades dessas ferramentas para além da sua assimilação passiva ao cotidiano da escola. A análise dessas questões expressam a necessidade de fazer as instituições perceberem que não podem se eximir de relacionar-se com o processo de interatividade.

Esse recurso deve ser visto como uma parceiro no processo educativo. Afinal, se a rede é uma das formas de sociabilidade da juventude, através dela que é possível formar o entendimento sobre algumas percepções dos educandos: as formas, velocidades e intensidade do seu contexto social, bem como suas influências de comportamentos e leituras de mundo. Os educadores podem se utilizar esse acesso a informação para melhor conhecer seus educandos, processo necessário para desenvolver uma proposta didática dialógica.

As transformações na escola envolvem mudanças nas práticas e interações diárias, dos significados, das subjetividades e das mentalidades dos atores envolvidos no processo educativo. Por isso, para a interpretação dos dados do campo a Sociologia da Experiência foi selecionada para a compreensão das relações construídas pelos atores com os recursos multimídia do celular dentro dos marcos da instituição escolar.

## **4.2 Definições metodológicas**

O objeto de estudo da pesquisa demandou a elaboração do embasamento teórico e conceitual dos capítulos e sessões anterior. Com o aporte desses subsídios, foi possível tecer o

delineamento metodológico do estudo, aquele que instrumentaliza a viabilidade da investigação e da posterior análise.

Com o intuito de perceber e compreender as experiências sociais construídas nas escolas pela relação dos aparelhos celulares (e sua representação física da Sociedade da Informação), colocou-se a necessidade de produzir um estudo que possibilitasse a escuta, a percepção das práticas dentro do ambiente escolar e a análise aprofundada de universos circunscritos, a partir da relação de proximidade da pesquisadora com o campo.

Por essas características, selecionou-se o instrumento de coleta de dados da Observação Participante para ser o principal instrumento de acesso ao campo. Destacando que esse processo é assentado em relações intersubjetivas e dialógicas, produzindo um conhecimento de caráter reflexivo: “Pesquisador e sujeitos pesquisados vivenciam, no tempo de duração do trabalho de campo, uma espécie de jogos de interações e de neogicações de interesses, onde informações são trocadas, assim como afetividades, angústias, tensões, frustrações etc.” (OLIVEIRA, 2013b, p.7)

O delineamento metodológico pressupõe a experiência de “estar lá” e “estar aqui” (GEERTZ, 2004). Ou seja, realizar a ação de ir a lugares, voltar do campo com informações sobre como as pessoas vivem e tornar as informações observadas disponíveis a comunidade especializada.

A narrativa do pesquisador busca construir um “convencimento” sobre a presença em campo e disponibilizar informações que coloquem o leitor em contato com a perspectiva relatada: “Este ato de escritura define a capacidade de recriar as formas culturais que tais fenômenos adotam e permite exercitar a habilidade de lhes dar vida novamente, agora na forma escrita, com base em uma estrutura narrativa.” (ROCHA, ECKERT, 2008, p.8)

As interpretações desenvolvidas expressam as características e circunstâncias do campo, o perfil de investigador e investigados, as formas de construção de vínculos, as definições teóricas e conceituais, essas delimitações devem fazer parte da leitura do relato etnográfico para compartilhar as condições do “estar lá”.

Assim, para desenvolver o trabalho de campo, foi necessário se apropriar das discussões que fundamentam o exercício metodológico, portanto, o debate etnográfico. Assim, precede a análise de dados a exposição dessas contribuições.

#### 4.2.1 Etnografia e Observação Participante

A Etnografia é um método de pesquisa que trabalha com um universo de interconhecimento, de experiência compartilhada, com imersão em relações interpessoais e interdependentes, conforme contribuições de Beud e Weber (2007). É uma forma de fazer pesquisa que busca explorar os detalhes, os sentidos e significados do cotidiano, uma prática contextualizada do campo que está inserido.

As mesmas autoras caracterizam a pesquisa de campo etnográfica como limitada, circunscrita, local, específica e sem vocação para fornecer dados gerais. Fonseca (1999) complementa que o ponto de partida do método etnográfico é a interação pesquisador-pesquisado com ênfase no cotidiano e no subjetivo, situando os sujeitos investigados em um contexto histórico e social. Nesse tipo de pesquisa, o autor é um ser social que tem contato pessoal com seu objeto. É um processo de comunicação e alteridade para analisar uma forma de organização social.

A partir da contribuição de Geertz (1999), o trabalho do etnógrafo é um trabalho de interpretação de culturas, de construir uma “descrição densa” a partir da compreensão das “teias de significado” construídas pelos seres humanos, de perceber e registrar “especificidades complexas” de cada contexto. A tarefa de observação é um exercício de apreensão das dimensões simbólicas da ação social, de conseguir “descer aos detalhes” para entender as variedades dos indivíduos de cada cultura.

Ou seja, a matéria-prima do trabalho etnográfico é a elaboração do entendimento sobre as estruturas de significados socialmente estabelecidas de cada local estudado. Com a intenção de colocar determinados discursos, ações e construções localizadas dentro de um ambiente social compartilhado por uma coletividade: “Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 1999, p.64)

A interação é condição para essa metodologia de pesquisa se desenvolver, pois é por meio das relações estabelecidas entre investigador e investigados que é possível acessar as camadas interpretativas da vida social, formadoras dos fenômenos culturais. O contato entre diferentes sujeitos faz conceitos como estranhamento e relativização serem cunhados na tradição do pensamento antropológico para dar conta dos processos de transformação do olhar em relação ao outro e da própria capacidade do pesquisador deslocar-se de sua cultura (Eckert e Rocha, 2008).

A entrada em campo sempre transcorre desde uma rede de interações tecidas pelo(a) antropólogo(a) no seu contato com um grupo determinado, sendo o trabalho de campo um laborioso trabalho de entrada do(a) etnógrafo(a) desde uma situação periférica no interior da vida coletiva deste grupo até seu deslocamento progressivo no coração dos dramas sociais vividos por seus membros. (ECKERT; ROCHA, 2008, p.5)

O método etnográfico é composto por técnicas e procedimentos de coleta de dados associados a uma prática do trabalho de campo relacionada a uma convivência mais ou menos prolongada do pesquisador junto ao grupo social estudado. A pesquisa etnográfica constitui-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) a realidade social, no deslocamento de sua própria cultura para situa-se no interior de um fenômeno, na participação efetiva nas formas de sociabilidade que o lócus de investigação (Eckert; Rocha, 2008).

A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o(a) pesquisador(a) e o(s) sujeito(s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não diretivas, etc. (ECKERT; ROCHA, p.1, 2008)

A construção de uma explicação sobre essas relações entre indivíduos social e culturalmente constituídos; a busca por organizar os fragmentos e detalhes para produzir um novo olhar sobre a realidade estudada; bem como a constituição de uma interpretação sobre determinado contexto ao relacionar as interações sociais e definições teóricas, são os objetivos do trabalho etnográfico.

Essa tradição tem como marco teórico o trabalho de Malinowski (1997) sobre as ilhas Trobriand e o fenômeno do Kula. Mesmo que o isolamento físico, a busca do sentido da vida tribal, o trabalho em comunidades vista como primitivas, não sejam as características que definem o trabalho etnográfico atualmente, esse autor trás questões relevantes para pensar o desenvolvimento desse método.

Quando Malinowski coloca a necessidade de entender os “imponderáveis da vida cotidiana” que tecem as relações de coesão e intimidade de uma comunidade, está destacando a



importância de mergulhar na vida cotidiana de forma a acessar o ponto de vista do nativo a partir do ambiente social e cultural que o faz sentir e se expressar com determinada especificidade.

Para além da constituição tribal e dos temas culturais cristalizados, devem ser registrados os dados da vida quotidiana e dos comportamentos comuns que são "sua carne" e "seu sangue", do mesmo modo que "seu espírito" – as visões, as opiniões e expressões dos nativos. (MALINOWSKI, p.1997)

Assim, exercitar o olhar para observar e registrar essas minúcias cotidianas, é fundamental para avançar no detalhamento e na contextualização do campo, pois assim inicia-se o processo de elaboração de um esquema mental, dos rascunhos para explicações mais amplas, a produção de novas dúvidas e questionamentos, o retorno a etnografia afim de buscar as lacunas apresentadas.

Magnani (2009) destaca que a etnografia se propõem a um olhar de perto e de dentro dos arranjos dos atores:

[...] a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entre em contato com o universo dos pesquisados e compartilha o seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para seguindo-o até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento, ou ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (MAGNANI, 2009, p. 135)

Com esse olhar é possível registrar detalhes e fragmentos que trazem pistas para alcançar um entendimento, provocam a busca por significados inesperados e motivam a elaboração de novas interpretações sobre as práticas observadas.

A partir de movimentos progressivos de “proximidade” (familiaridade) e “distanciamento” (estranhamento) com o contexto investigado, se constroem percepções e reflexões que aprofundam a compreensão de um fenômeno.

O refinamento do olhar e das relações com o contexto de pesquisa possuiu relação com a forma de inserção no local de investigação e o estabelecimento de vínculos com informantes. A construção de relações de confiança e reciprocidade são fundamentais para que se “possa” fazer a pesquisa, que os investigados percebam o trabalho do pesquisador como “válido” e “legítimo” de ocorrer, pois de certa forma é entendido como uma contribuição a comunidade estudada.

Foot-Whyte (1975) ao produzir o estudo sobre Corneville demonstrou a importância de acessar um bom informante para o desenvolvimento da observação participante, assim com a forma de inserção no campo estudado como elemento que pode facilitar ou dificultar o acesso a informações.

Esse autor pontuou o fato que os observados criam uma explicação para a presença do pesquisador e essa versão pode estar relativamente distante daquela que é apresentada, porém vista como suficiente para quem recebe o observador (podendo ser posteriormente compartilhada com todos os envolvidos no contexto de estudo).

A pesquisa etnográfica está baseada na relação construído com os sujeitos estudados, por isso Foote-Whyte (1975) coloca que a constituição de um ambiente agradável e receptivo estava relacionado ao fato de que *“Estava disposto a aceitar as pessoas e a ser aceito por elas”* (FOOTE-WHYTE, 1975, p.81). É o fortalecimento dessa relação que produz no pesquisador a sensibilidade de saber como, quando e com quem desenvolver determinados questionamentos, ou ainda, de se manter em silêncio.

Nesse mesmo sentido Beud e Weber (2007) concordam que a etnografia se constrói em conjunto, especialmente com aqueles informantes mais dispostos a colaborar e facilitar o acesso a determinados espaços ou informações. A pesquisa etnográfica é permeada por negociações, que exigem a maior franqueza possível para os investigados, de forma a favorecer o vínculo de confiança com o investigador, incentivando a colaborar com a proposta apresentada.

Fazer parte da rotina, estar socializado nos assuntos importantes para compartilhar uma vivência, participar de espaços com os nativos, não torna o investigador um “igual”. Existe uma diferença cultural nessa relação de pesquisa, assim como uma vivência diferenciada na duração de tempo. São essas diferenças que colocam o pesquisador em uma posição favorável de questionar aquilo que é usual e corriqueiro na convivência observada, afinal, não compartilha os mesmos códigos de conduta do grupo investigado.

Os dados construídos pela pesquisa etnográfica dependem das condições do meio em que estavam inseridos (locais, prática, intelectuais), por isso, uma atitude reflexiva do pesquisador é exigida. Pois o mesmo deve explicitar tanto os resultados elaborados quanto como foi esse processo. Beud e Weber (2007) colocam como constituinte desse tipo de pesquisa a objetivação da participação do investigador no campo, uma vez que essa participação é um elemento importante para a descrição da realização da pesquisa.

O mesmo contexto ao ser estudado por pesquisadores diferentes, produz interpretações diferentes, por explorar diferentes faces de uma mesma realidade, o que contribui para uma visão cada vez mais detalhada e complexa sobre determinado problema. Seja pelo tratamento conceitual distinto, seja pelas formas diferenciadas de construção das relações.

Por isso, essa especificidade da etnografia ser uma relação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisado, faz necessário descrever o próprio processo de investigação:

O ponto de partida é que não se pode separar a etnografia nem das escolhas teóricas no interior da disciplina, nem da particularidade dos objetos de estudos que impõem estratégias de aproximação com a população estudada e no trato com os interlocutores. (MAGNANI, 2009, p.113)

Nesse sentido, os registros no caderno de campo são extremamente relevantes, pois essa é a ferramenta que possibilita a ação reflexiva do pesquisador, fornece fonte de registro capaz de fazer a contextualização de todo o processo de pesquisa. O diário de campo é espaço do pesquisador avaliar sua ação em campo, suas dúvidas, seus erros e seus acertos, produzindo uma constante vigilância epistemológica (ECKERT e ROCHA, 2008).

O caderno de campo transforma uma experiência social ordinária em experiência etnográfica por realizar um desenrolar cronológico objetivo dos eventos observados. Além da capacidade de restituir os fatos marcantes, evita isolar e descontextualizar situações por falha na memória, contribuindo decisivamente para a redação final do relato etnográfico (BEUD e WEBER, 2007)

Essas reflexões sobre a Etnografia destacam o papel de observar e de participar do campo de pesquisa de forma acessar os dados de uma maneira diferenciada, capaz de responder a questionamentos envolvendo as agrupações humanas, as quais são relacionais e intersubjetivas. Assim, a Observação Participante é uma das ferramenta que faz possível a Etnografia acontecer.

O pesquisador de campo, devido ao fato de ter um contato contínuo com aqueles que estuda, pode coletar dados através de variados procedimentos, em diversos ambientes e momentos. Esta variedade permite que ele faça cruzamento de

suas conclusões para verificação, volte a testá-las repetidamente, de modo a poder ter certeza que não são um produto de uma situação ou relação particular.

Essa variedade de procedimentos ocorre pela participação do observador no contexto de pesquisa, ao acompanhar a rotina dos pesquisados faz um registro cada vez mais preciso e minucioso é utilizado diferentes documentos, entrevistas, artefatos...Tudo o que colaborar para formar um quadro coerente sobre o que está sendo observado. O acompanhamento prolongado e as diferentes fontes de dados proporciona comparar atitudes contraditórias, preencher lacunas e explorar o que não é evidente.

A Observação Participante como instrumento de coleta de dados da Etnografia desenvolve uma forma de perceber a realidade que é ao mesmo tempo próxima, ao participar dos eventos observados, quanto distante, pelo fato do pesquisador estar nessa posição de investigação e diferença cultural. Por isso,

Observar, na pesquisa qualitativa, significa “examinar” com todos os sentidos um evento, grupo de pessoas, um indivíduo dentro de um contexto, com o objetivo de descrevê-lo. [...] Ocorre que a observação na pesquisa qualitativa não é uma observação comum, mas voltada para a descrição de uma problemática previamente definida, e que, por isso mesmo, exige um treinamento específico. (VICTORA, 2000, p. 62)

Essas ações são etapas constituintes da formação do conhecimento em pesquisa empírica. Olhar e Ouvir como fundamentais para a elaboração da Observação Participante, uma vez que é por esses mecanismos que busca-se interpretar a cultura do “outro” desde sua interioridade. Desenvolver um Olhar e um Ouvir disciplinados pelo embasamento teórico e pela construção do objeto, o qual sofisticada e refina a percepção das interações em campo. Buscar Olhar o objeto de pesquisa construído e Ouvir o diálogo estabelecido entre investigador-investigados. Para compreender os dados oriundos do trabalho de Observação Participante o diário de campo é o instrumento que permite o afastamento do campo, possibilitando uma análise do desenvolvimento da pesquisa, uma reflexão do pesquisador sobre a sua inserção e um resgate de registros que possam comunicar novos entendimento ao final do processo de análise (OLIVEIRA, 2013b).

Para Beud e Weber (2007) é a atividade de releitura do diário de campo, de ordenação e classificação das informações, de contextualização das situações, de destaque das observações significativas, que é possível a constituição de um raciocínio explicativo para os problemas da pesquisa.

É por meio do registro do caderno de campo que as próprias emoções são objetivadas, através da ação do resgate das anotações se produz comparações relativas as primeiras impressões, a busca por compreensões mais profundas e complexas para alcançar uma elaboração do conjunto de interações, documentos produzidos e aporte teórico.

[...] a escrita, a anotação e a transcrição que transformam a pesquisa, as entrevistas e as impressões em documentos; que os tornam objetivos; que permitem o distanciamento, o recuo, a colocação às claras, a leitura crítica, por sua vez, vai recolocar estes documentos em seus contextos; vai referenciar e desvendar as alusões, os mal-entendidos, as contradições e as referências cruzadas; a classificação que organiza elementos tirados de documentos díspares e faz aparecerem relações invisíveis aos pesquisados, exteriores às relações. (BEUD e WEBER, 2007, p.153).

O trabalho etnográfico constroi conhecimento científico através da Observação Participante ao desenvolver metodicamente e rigorosamente as atividades de Olhar, Ouvir e Escrever que Cardoso de Oliveira (1998) destaca, pois são esses “recursos” que objetivam as percepções do campo e tecem os sentidos da interpretação sobre o problema de pesquisa.

Assim, essa relação dialética entre comunicar e conhecer produz o relato desse processo, colocando o Escrever em uma relação íntima e solidária com o ato de pensar. É o texto etnográfico o produtor de sentido entre os diferentes fragmentos e registros, construindo um esquema explicativo capaz de aprofundar e ampliar o conhecimento em relação à problemática de pesquisa.

#### **4.2.2 Escola como espaço etnográfico**

A escolha por utilizar a Observação Participante no ambiente escolar é a busca por olhá-la de forma mais integral a fim de compreender sutilezas e especificidades de cada local, das relações e das práticas estabelecidas.

A presença na escola terá como objetivo acompanhar prioritariamente os professores em suas aulas, além da “aula” em si a ser observada, também envolve tudo aquilo que está pouco evidente para quem está frente ao seu fazer diário.

A observação é uma estratégia de construção de informações acerca de uma realidade não mediada por materiais documentos ou narrativas orais, como entrevistas, que visa a apreender práticas e comportamentos no momento em que se desenrolam. Procura-se, com a observação acurada do modo com as pessoas se relacionam, conversam e interagem, analisar o comportamento de pessoas e grupos sociais e o significado de suas ações em seu próprio contexto. (COTANDA et al, 2008, p.79)

Assim, a Observação Participante contribuiu para colocar o objeto de estudo em seu contexto. Entrar como pesquisador em um local, nos leva a ser um elemento “estranho” frente a rotina e reciprocidades desenvolvidas habitualmente. Independentemente da escola ser uma organização relativamente padronizada, existem características de funcionamento específicas a cada lugar, que variam conforme ação dos atores inseridos. São esses elementos ricos para a relativização, o estranhamento e a interpretação em construção sobre cada espaço.

Porém, a Observação Participante não é uma mera técnica de coleta de dados que possa ser desvinculada da teoria e do método Etnográfico, isso seria um reducionismo e uma transposição rasa para outras áreas de conhecimento. Por isso, a exposição da sessão anterior teve objetivo de colocar alguns parâmetros teóricos para a realização do trabalho de campo, destacando orientações e oferecendo condições para produzir as interpretações desejadas. A pesquisa etnográfica não é uma sequência de procedimentos a serem desenvolvidos, é uma experiência vivenciada pelo entre pesquisadores e pesquisados, uma relação intersubjetiva que

possuiu especificidades ao transformar-se em objeto de pesquisa com tratamento metodológico da Observação Participante.

Voltar-se para a escola implica necessariamente reconhecer a diversidade existente nesse espaço, a multiplicidade de identidades acionadas e os vários modos que isso ocorre. Em nosso entendimento, isso pode ser realizado de forma bastante contundente por meio da Etnografia, ainda que nesse ponto se deva perceber tanto os ganhos significativos que ela traz, quanto os cuidados que devem ser tomados, dando especial atenção a indissociabilidade entre teoria e método. (OLIVEIRA, 2013a, p.178-179)

Oliveira (2013b) propõem a perspectiva interpretativa para analisar as relações escolares, uma descrição densa da Educação, potencializando a percepção do espaço, dos significados, dos sujeitos e as singularidades criadas nesse sistema pretensamente universalizante. Com essa abordagem a análise no campo é motivada pelos significados desenvolvidos pelos próprios sujeitos no cotidiano escolar e oferecendo as condições para os pesquisadores inserir essas categorias e posições dentro de uma dinâmica social a ser compreendida.

A escola como espaço de socialização, sociabilidade e de características socioculturais (Oliveira, 2013b) demonstra que não é só espaço de reprodução, também expressa inventividade, criação e construção de singularidades. Logo, permeado de potencialidades para o desenvolvimento de interpretações que valorizem o protagonismo dos sujeitos e a capacidade de diálogo/construção dentro de uma instituição com estruturas bem definidas: “O método etnográfico, na pesquisa educacional, nos possibilita balisar o fenômeno a partir de uma apreensão subjetiva, inclusive de suas estruturas objetivas, considerando-se a construção intersubjetiva da pesquisa.” (OLIVEIRA, 2013b, p.272)

Por isso, a instituição escolar é formada por muitas interações e significados que não são reduzidos a seus mecanismos de funcionamento. Há um conjunto de práticas, valores e trocas que circulam dentro do espaço escolar que contribuem para a reflexão sobre seus dilemas e problemas. O desenvolvimento de um olhar atento e minucioso para esse lugar contribuiu para identificar elementos ignorados ou invisibilizados na engrenagem produzida na rotina escolar, mas que muito diz sobre as relações estabelecidas nessa estrutura.

Uma “descrição densa” da Educação estimula desnaturalizar e estranhar um conjunto de situações dadas como inquestionáveis, fazendo emergir significados e produzir leituras sobre os fenômenos identificados com o objetivo de problematizar o próprio funcionamento escolar. As Observações realizadas no campo foram guiadas por essa relação entre Etnografia e Educação, buscando ao máximo fazer presente as contribuições teóricas e práticas dessa tradição antropológica; construindo interpretações na interação com os investigados, valorizando a dimensão subjetiva presente no trabalho de pesquisa, explorando os significados das “entrelinhas” da rotina escolar, assumindo a parcialidade e incompletude como constituintes da pesquisa.

### **4.3 Informações sobre o campo**

Para dar conta da proposta da pesquisa, a perspectiva qualitativa de investigação foi priorizada, uma vez que o problema de pesquisa e as características do objeto de estudo demandam a busca de significados, de interpretações e de entendimento dos sujeitos in loco pelo pesquisador. É a constituição de uma relação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisado que contribuem para captar os sentidos de discursos, ações e sensações. Assim

como Ludke aponta: “Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (1987, p.24).

O delineamento qualitativo iniciou-se pela elaboração da pesquisa da dissertação enquanto um estudo de caso (com apoio de entrevistas e questionários), porém, após as considerações da qualificação, uma maior definição teórica do estudo e o aprofundamento das leituras sobre Etnografia, se optou por mudar a metodologia do projeto de pesquisa.

A primeira escolha foi motivada pelo caráter circunscrito que do Estudo de Caso se colocava e o objetivo de explorar o assunto em profundidade. Porém, a Etnografia também é uma metodologia que consegue atender essa especificidade. Assim, o que determinou a mudança da metodologia de pesquisa foi a reflexão sobre evitar hierarquizar pesquisados por instrumentos de coleta e a percepção que a Observação Participante poderia ser o principal instrumento de pesquisa a fim de atender os interesses de investigação.

Nesse momento em que a pesquisa ainda era pensada como um estudo de caso, as entrevistas seriam para os docentes, os questionários para os estudantes e a observação participante para a análise do contexto escola. Porém essas definições priorizavam voz aos educadores, minimizando a escuta estudantil. Dessa forma, a observação participante se colocava como uma opção interessante de ser priorizada para acessar os informantes de igual forma e com igual “peso”.

Assim, ao definir o conceito de experiência social de Dubet como aquele que orientaria a leitura do campo escolar, também reforçou a escolha pela Etnografia e a Observação Participante. Uma vez que esta noção tem interesse de entender o que os sujeitos pensam, o que fazem, o que entendem sobre o que fazem, como escolhem e definem identidades e trajetórias, a partir de diferentes situações em diferentes espaços sociais.

Dessa forma, se o objetivo se torna entender o que os atores estão construindo dentro de seus espaços, de forma a explorar as relações, a reflexividade e a subjetividade, entender elaborações específicas de um determinado espaço (escola) e posições (professores-alunos), a etnografia e a observação participante novamente se colocam como opções pertinentes para a realização da pesquisa da dissertação.

A escolha metodológica favoreceu a realização do trabalho de campo em um universo restrito, pois é priorizado o exercício de contextualização e imersão no ambiente estudado. A relação de proximidade com o universo de estudo torna-se elemento constitutivo da pesquisa ao exigir a objetivação da posição do pesquisador no próprio trabalho de campo. Logo, é coerente adequar a escolha metodológica aquele delineamento capaz de potencializar os objetivos da pesquisa.

Assim, essa reflexão conceitual e metodológica contribuiu para construir aquilo que Beud e Weber (2007) sinalizam como “boas questões”, favorecendo a elaboração do trabalho de campo: “[...] o campo e o objeto empírico são inseparáveis, isto é, não há bom objeto de pesquisa sem “bom campo” nem bom campo sem “bom objeto”. Mais exatamente, o objeto faz o campo (a questão permite descobrir boas questões)” (BEUD e WEBER, 2007, p 37)

O trabalho de campo desenvolvido fez o acompanhamento de turmas concluintes de Ensino Médio nas aulas de Ciências Humanas, preferencialmente a partir do contato com o docente de Sociologia, em duas escolas da rede estadual. A proposta inicial (no projeto de pesquisa) era acompanhar preferencialmente professores de Sociologia, para poder desenvolver uma relação entre a disciplina e as práticas com as TICS, entretanto, para “otimizar” o trabalho de campo, foi necessário “flexibilizar” essa escolha para a Área das Ciências Humanas (os de Sociologia continuaram incluídos, mas sem serem os únicos possíveis).

Caso fosse mantido o critério anterior, haveria maior dificuldade de adequar as disponibilidades de horário entre todos (pesquisados e pesquisadora) dentro do período que o campo foi realizado. Como o fator tempo foi decisivo para a realização das observações, foi

avaliado como necessário a mudança do público docente a pesquisar. Em contrapartida, essa seleção aumentou o número de professores acompanhados (o que seria 1 em cada escola para 5 no total), uma maior diversidade de metodologias de aula observadas e construção de relações com as turmas.

A definição das escolas foi primeiramente motivado pela localização geográfica, ou seja, escolas de São Leopoldo; posteriormente, a época na qual houve condições de fazer negociação com o campo e a inserção para a observação (dezembro de 2017 e janeiro de 2018) restringiu as possibilidades de locais às escolas estaduais em funcionamento (em virtude dos calendários escolares afetados pela greve do magistério). Com isso, correspondendo aos critérios anteriores, as instituições selecionadas foram aquelas no qual já possuía algum tipo de vínculo prévio (conhecer colegas que trabalham em tais locais), facilitando a realização do trabalho.

A escolha por turmas de 3º ano levam em conta o papel dos anos de socialização escolar na internalização dos comportamentos esperados pela instituição escolar, portanto, um perfil destacado para observar as relações com a norma da estrutura escolar. Por sua vez, a aproximação por docentes da Área de Ciências Humanas ocorre por conta de uma avaliação prévia da possibilidade dessa área de formação lidar de forma diferenciada com a estrutura escolar e possíveis elementos considerado “problema” (no caso da pesquisa, o celular), além de ser a Área de Conhecimento que corresponde com a trajetória da pesquisadora.

A partir da relação entre dados de discentes e docentes foi possível compreender os significados presentes nas relações cotidianas em sala de aula, as percepções e entendimento dos dois elos da construção dos saberes escolares frente ao objeto de pesquisa do campo. Esse entendimento contribui para a análise sobre o funcionamento da instituição escolar, seus regramentos, relações e intencionalidades do trabalho pedagógico e experiências construídas frente ao uso do recurso multimídia do celular nas aulas das Ciências Humanas.

#### 4.3.1 Construção do campo e posição de pesquisadora

Para desenvolver a narrativa sobre a Observação Participante nas escolas investigadas, explicitar a construção de dados e interpretações desenvolvidas por esse estudo, é importante para marcar os limites que pautaram o desenvolvimento do trabalho de campo.

Essas condicionantes expressam a circunstancialidade do que foi visto, escutado, trocado, anotado e refletido. Essas mesmas condições levam a considerar que a pesquisa se embasou na discussão metodológica da Etnografia, contudo na prática, ocorreu a realização de uma Observação Participante com esse panorama teórico orientando a inserção em campo e a prática de pesquisa.

O subsídio teórico da Etnografia foi fundamental para organizar de forma mais criteriosa possível as observações na escola, ajudando a treinar o olhar para possíveis situações e detalhes a serem destacados, bem como entender as relações no campo e interpretar um conjunto de interações a partir de uma tradição de pensamento.

Entretanto, o resultado é próximo a uma Etnografia, pois apesar de desenvolver o exercício de observação participante em dois espaços distintos, foi um período breve de acompanhamento, sem haver uma continuidade no trabalho de campo e um acúmulo que possibilitasse tecer um panorama mais efetivo do quadro institucional de cada local. Aulas foram observadas, interações estabelecidas, no intuito de extrair ao máximo informações sobre o objeto de pesquisa em pouco tempo, contudo, uma permanência maior em campo poderia revelar uma maior complexidade da estrutura escolar e ir mais a fundo nas formas de pensar e agir dos sujeitos.

As observações foram situadas em um período bastante restrito nas duas escolas observadas, sendo suficiente em alguns momentos esse tempo de contato, sendo insuficiente em outros,



como será descrito. Além da dimensão de tempo que interferiu na forma de organização do campo, a investigação ocorreu nas instituições de ensino em um período também muito específico: aulas em janeiro para recuperação de greve, logo com preocupações com fechamento do ano e avaliações bastante presentes.

Por último, a entrada em campo, foi definida pelo critério de seleção das escolas. Ou seja, além de observar escolas que fizeram maior tempo de greve, e por isso, ainda estavam com seus calendários em curso, foram escolhidos locais onde já existiam contatos prévios que favorecessem essa inserção (e de fato facilitaram).

A “posição” de pesquisadora se “misturou” frequentemente com outras referências que os pesquisados tinham sobre a investigadora, identificações essas que foram utilizadas para fazer a negociação no campo, portanto, as observações foram perpassadas por essa contradição, que favoreceu relações em muitos momentos, mas também produziu desconfortos em outros.

Para o acompanhamento das aulas e dos professores, foi considerado o fator de pesquisar uma rotina familiar uma oportunidade de refletir tanto academicamente quanto profissionalmente. Pois a realização da pesquisa nos oferece “tempo” e subsídios teóricos que faz olhar situações corriqueiras e habituais por perspectivas menos naturalizadas.

As relações de “proximidade” e “distância” acompanham toda a pesquisa de campo, uma vez que a observação participante é realizada em ambiente de familiaridade a pesquisadora. Velho (1999) auxilia a reflexão sobre essa experiência ao destacar que compartilhar uma mesma realidade não implica em compartilhar significados e interpretações sobre a mesma.

É possível estar distante mesmo geograficamente próximos:

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismo como fontes de conhecimento ou desconhecimentos, respectivamente. (VELHO, 1999, p.126)

A reflexão sobre essas “distâncias” deve contribuir para ver o familiar de forma mais complexa, bem como produzir um conhecimento sobre o Outro que expresse as relações estabelecidas entre pesquisador-pesquisado, fundamentais para explicar a construção da explicação etnográfica.

Quando Da Matta (1974) fala em *anthropological blues* quer fazer referência a dimensão da subjetividade do trabalho de campo, ou seja, a influência dos sentimentos e da emoção na construção dos vínculos no trabalho de campo, na percepção que o pesquisador possuiu de si nesse ambiente, e como a realidade explorada interfere também nos sujeitos que compartilham o encontro etnográfico.

Esses são elementos presentes no relato da observação sobre as escolas, como dimensões importantes da construção da interpretação realizada em campo. Transformar o exótico no familiar e o familiar em exótico como destacados em Velho (1999) e Da Matta (1974) tornam-se imprescindíveis para realizar análise em ambientes permeados de relações que extrapolam apenas a posição de pesquisador-pesquisado.

Para a escola denominada como 1, foi feita a aproximação por um colega do sindicato que leciona nessa escola (referência de informante para a pesquisadora). Ao ser questionado sobre o término do ano letivo e possível abertura da escola para receber a pesquisa, houve a indicação positiva, e portanto, prosseguiram as combinações de inserção em campo. Nesse processo houve o reconhecimento que o vice-diretor dessa escola, também lecionava na rede municipal, e por isso, reconhecia a pesquisadora também como professora, facilitando o diálogo.

Na escola 2, o contato foi ainda mais "acessível", pelo fato da investigadora já ter trabalhado nesse local, conhecendo assim a maior parte da equipe diretiva. Logo, nessa instituição, foram observados professores que já haviam sido colegas de trabalho. Esse espaço de ensino, por ser localizada na região central da cidade, recebe alunos de muitos bairros da cidade, dessa forma a pesquisadora também encontrou na observação ex-alunos do Ensino Fundamental que contribuíram com a participação no campo.

Em ambas as escolas, as relações pessoais prévias auxiliaram a aceitação da proposta de observação. Entretanto, esse "saber quem é a pesquisadora" também trouxeram suas implicações. Afinal, frequentemente a apresentação era realizada a partir da posição de "professora" ou ainda "vice-diretora da escola tal" (cargo que no momento da pesquisa era exercido pela investigadora na escola estadual em que era nomeada) ocorria, raramente como "pesquisadora".

Porém, para além dos momentos de "apresentação", a relação construída com os professores era mediada pela pesquisa, afinal, esse parecia ser o único motivo cabível para um educador observar a aula de outro. A relação de pesquisa com "próximos" faz os investigados questionarem, discordarem e contribuírem no próprio processo de pesquisa, destacados por Velho (1999), situações que aconteceram durante as observações, inseridas em debates mais gerais sobre vivências de sala de aula.

O tratamento de proximidade, em geral, foi positivo, pois trouxe um vínculo maior com os investigados, uma certa cumplicidade e troca de "igual para igual", afinal podiam dizer ou desabafar certas situações com uma maior abertura, por entenderem havia uma compreensão por compartilhar a posição de sala de aula.

Porém, em outros momentos, especialmente na escola 2, muitas situações eram colocadas como "dadas" por pressuporem que o conhecimento da "casa", dispensaria certas mediações, porém isso produziu algumas situações desconfortáveis. Possivelmente um período maior de investigação poderia contornar alguns maus entendidos e potencializar esse acesso "privilegiado" aos docentes.

Essas características do campo (o tempo, a escolha dos lugares e suas características, as relações produzidas a partir da condição de pesquisadora) constroem um tipo de resultado de pesquisa, que poderia ter nuances de diferença, caso o trabalho houvesse sido realizado durante um trimestre, por exemplo.

No entanto, dentro dos limites foi possível alcançar um resultado razoável na medida em que as relações prévias com o campo favoreceram uma observação direcionada e bem definida, mesmo em período reduzido. Avaliação essa provinda da sensação de repetição e previsibilidade das relações observadas.

As próprias condições como pesquisadora e reflexões sobre a pesquisa, fizeram não ser possível realizar outro campo, uma vez que assumir a perspectiva de Observação Participante foi um elemento amadurecido depois da banca de Qualificação. Logo, a época de compreensão das características metodológicas do estudo, impossibilitava realizar uma observação durante um trimestre, ou em mais escolas, por isso, a opção em restringir em apenas uma rede – e a que mais favorecia a realização do trabalho de campo eram as estaduais que passaram pelo período de greve de cerca de 92 dias.

Independente desses recortes que explicam porque a pesquisa é de um jeito e não de outro, o desenvolvimento do trabalho de campo buscou corresponder a problemática de pesquisa, as exigências e discussões teóricas, bem como potencializar ao máximo os contatos estabelecidos e os dados acessados.

#### 4.3.2 Narrativas do ambiente escolar

Foram observadas 2 escolas estaduais pelo acompanhamento de 5 professores da Área das Ciências Humanas em suas turmas diurnas de Ensino Médio. A consulta aos alunos foi realizada em 5 turmas de 3º ano, totalizando 81 alunos presentes nos dias de aplicação do questionário, e a consulta aos docentes totalizou 4.

O questionário construído (Anexos 1 e 2) teve o intuito de traçar o perfil do público-alvo, suas práticas e avaliações referentes ao uso de tecnologias da informação e comunicação, assim como a relação desenvolvida com os aparelhos celulares.

Antes de detalhar a observação em cada uma das escolas, as relações desenvolvidas e as especificidades de cada escola e educador, foi possível fazer um panorama geral sobre o uso do celular nas duas escolas. Ao final das observações, é como se fosse possível fazer um “retrato” daquilo que foi mais ou menos previsível sobre a temática.

O celular se apresentou como um elemento que pareceu tornar a rotina escolar menos massante, inclusive colaborando para que sua organização se reproduza. Como as observações ocorreram no final do ano letivo, foram observadas as relações já estabelecidas, com os jogos de relações construídos, eventualmente sendo re-lembrados por causa da presença da pesquisadora, por parte dos docentes, em virtude da apresentação da temática da investigação produtora das observações.

De maneira geral o uso do celular acompanhava o ritmo da aula. Se o professor estava se organizando (materiais, caderno de chamada), os estudantes olhavam mensagens ou redes sociais. Quando o professor iniciava a aula, especialmente falando, os dispositivos móveis ficavam em sua maioria em cima da mesa, sem serem usados, direcionando a atenção ao emissor da mensagem. Em momentos como exercícios ou anotação de explicações do quadro, era frequente o uso de fones de ouvido para escutar música (inclusive com fone compartilhado), ou eventual consulta nas redes sociais. Durante explicações, dificilmente o celular competia com o educador, porém ao término de atividades, eram os recursos mobilizados no celular que faziam os alunos “não incomodar” e se manterem em sala “tranquilos”.

O uso compartilhado do celular é presente além da música, funcionando como uma ferramenta de interação “offline” entre os colegas de turma, seja mostrando postagens e conversando sobre, ou assistindo e comentando o jogo de algum colega, ou até mesmo produzindo diálogos sobre situações que envolvem a escola (especialmente nos grupos de WhatsApp da turma).

Para além desses momentos de “intervalo” de tarefas escolares, o celular também fazia parte do desenvolvimento da aula, para enviar conteúdo ou orientações para os ausentes, para pesquisar algo que faltou em determinada atividade, e inclusive para se comunicar com o educador fora do tempo-espço da aula. Foi notável que em momentos de grande envolvimento das turmas com uma determinada proposta de aula, o celular era até “esquecido”. Frequentemente, antes de todas essas ações, os estudantes questionarem o professor sobre a “permissão” de fazer determinada atividade, e a continuidade da atitude estudantil aparentou-se condicionada ao retorno do docente.

O educador era a referência para esse uso, pois no momento onde demonstra alguma insatisfação (uso abusivo segundo os critérios de cada profissional), os educandos aparentavam acatar as orientações. Ou seja, o celular apresentou-se bem integrado na rotina escolar, a partir das “combinações” e da relação dialógica constituída entre professores e estudantes. Podendo ser entendido como um dispositivo que auxilia a dinâmica escolar, não só pela dimensão “pedagógica”, mas também por dispor de maior leque de opções para cada estudante estabelecer sua presença em sala.

Esse registro formou-se como um conjunto de fragmentos que se tornaram evidente ao longo das observações, nem sempre presentes em todas as aulas, mas de alguma forma constantes ao ponto de ter considerado “repetitiva”. Cabe destacar que essas relações e percepções poderiam ser diferentes, caso outras Áreas do Conhecimento tivessem suas aulas analisadas.

Se as observações realizadas pudessem ter figurado em um caráter “preliminar” e menos “definitivo”, certamente levariam a pesquisadora a campo novamente com intuito de explorar os questionamentos oferecidos nas próprias observações. O campo realizado ofertou uma ideia geral daquilo que a problemática de pesquisa demandava, entretanto, deixou lacunas que apenas com maior tempo poderiam ser respondidas.

Foram justamente os educadores e as aulas de Sociologia que mais instigaram a vontade de seguir “observando”, por terem demonstrado uma forma de relação com as turmas ainda mais democrática, além de um maior número de semanas de acompanhamento poder oferecer a oportunidade de ver os professores atuando com as tecnologias da comunicação e da informação. Entretanto, como já destacado, esse foi o campo possível de ser feito, o que ficou em aberto a partir dele foi o limite da própria pesquisa.

A negociação para a entrada em campo ocorreu de forma tranquila, por conta dos critérios selecionados, especialmente a existência prévia de vínculo. De forma geral, solicitar observar aulas produz associação com a prática realizada nos estágios da licenciatura, em ambas as escolas foi preciso explicar que o acompanhamento se relacionava com a realização de uma pesquisa. Tanto que a escola 1 me apresentou certas burocracias de documentos típicas dos estágios docentes e a escola 2 demonstrou preocupação para que realizasse o trabalho de campo com professores nomeados, no fim, em ambas as escolas as relações foram diferentes dessas que orientavam as ações das escolas.

Nas duas escolas a primeira abordagem foi através da Secretaria e da Supervisão, mas ao fim, a relação estabelecida em campo foi através dos vínculos de proximidade. Na escola 1 com o vice-diretor, colega de rede municipal, fazia a recepção e o encaminhamento da pesquisadora aos professores, de forma extremamente solícita, favorecendo uma sensação de acolhimento. Na escola 2 a combinação foi realizada com a diretora, porém, a existência de trajetória profissional antecedente no local, fez a presença da investigadora em campo ser guiada por um ex-colega professor e em alguns casos, até pelos ex-alunos. A escola abriu o espaço, mas “apenas fez isso”, não passou orientação aos professores a serem observados e pouco se preocupou se havia necessidade de ajuda para realizar a pesquisa. Em muitos momentos houve a sensação de deslocamento no espaço, como uma figura “intrusa”. Especialmente presente quando o professor mais observado (e fazia a orientação nesse espaço) não estava presente, nesses casos, os ex-alunos funcionaram como guias para achar educadores e salas de aula.

Os vínculos prévios favoreceram em vários sentidos, para além de critério de escolha do campo. Na escola 1, no momento da apresentação e organização dos dias de inserção, o fato de ser professora, além de pesquisadora, pareceu reforçar uma certa “sensibilidade” por parte da Supervisora, algo como “se ela está fazendo, as observações agora, é porque esteve tão prejudicada pelo ritmo de trabalho quanto qualquer um de nós”, era como se fosse implícito a impossibilidade de negar a oportunidade de observar, com o ano letivo ainda acontecendo. A entrada pontual (1 semana em cada escola) também facilitou a combinação, pois assim, a pesquisa pouco “atrapalharia” professores e turmas, reforçando os motivos de aceitação da pesquisa. Nessa escola, a própria Diretora ao abordar a pesquisadora (para saber se poderia resolver a demanda da pesquisa), expressou uma surpresa pelo fato de escutar que o motivo da observação era um estudo de mestrado (reforçando a associação de observação com estágio docente), como se estivesse expressando um sentimento de “ainda investigam sobre escolas”. Na escola 2, a aceitação da realização da observação transpareceu uma relação implícita entre diretores. O cargo exercido como vice-diretora pela pesquisadora, em uma escola de Ensino

Médio “vizinha” a observada, pareceu produzir o efeito de autorização a entrada por si só, pois subjetivamente poderia indicar uma quebra na “parceria” entre escolas.

O fato de ter recebido menos “cuidado” com a inserção nesse campo pode se relacionar ao fato da investigadora ter exercido docência no espaço em anos letivos anteriores (pressupondo que entenderia o funcionamento e conheceria todos os colegas) e/ou também por exercer uma função diretiva (pressupondo uma “autoridade natural” e acesso facilitado ao espaço). Porém, salvo o colega de Geografia que fez a mediação como informante, os demais professores observados não partilhavam do conhecimento prévio da investigadora como professora, logo a falta o apoio da direção na inserção fez diferença (as posições “prévias” a de pesquisadora não facilitaram naturalmente as relações no campo).

Na escola 2 foram observados 3 professores. Sendo 12 períodos de Geografia, com o colega o informante que realizou o real acolhimento na escola, em todos os anos do Ensino Médio, 2 períodos de Sociologia no 1º ano e 2 períodos de Sociologia no 3º ano. Ter acompanhado mais períodos de Geografia foi por indicação da própria Supervisão e Direção, por considerar que o referido professor tinha bom relacionamento com as turmas.

De fato, todas as aulas observadas com esse educador, confirmam a percepção da equipe diretiva. É o mais jovem dos observados, com o esteriótipo do professor de Humanas (cabeludo, barbudo), um fator que pode auxiliar na identificação, mas para além do perfil, desenvolve a aula de forma dialógica e democrática; mesmo que metodologicamente as aulas possam ser enquadradas em um estilo “tradicional”: texto no quadro, exercício e explicação ou trabalho no livro didático e explicação (pelo menos durante o período de observação). Porém, durante as atividades, o professor interagiu com as turmas, ainda que ele próprio estivesse envolvido com tarefas escolares (como correção de trabalhos e organização dos cadernos de chamada), com conversas que extrapolam os assuntos escolares, tais como cantores e séries, fator que produz uma relação de “parceria” entre educador e educandos. Por ter sido o educador mais acompanhado, foi também com quem mais houve interação sobre os assuntos da pesquisa, e também aquele que mais utilizou-se do próprio estudo para produzir diálogos com as turmas. Em um primeiro momento ao saber sobre a temática do projeto, questionou sobre a avaliação da pesquisadora sobre o assunto, a resposta foi dada de forma mais evasiva, para avaliar a reação do pesquisado.

Ao ser retornado que poderia ser um recurso de apoio importante e que na aula observada o aparelho não atrapalhou a dinâmica proposta, ele expressou o sentimento de “ameaça” que muitos educadores sentem frente ao celular. No entanto, expressou que para a sua prática realizava alguns acordos, como liberar a escuta de música no fone ou que evitem usar durante explicações ou exercícios – apesar de nas observações, ele aparentar pouco se importar com a presença do celular, fora dos momentos que citou.

O mesmo profissional indicou que existem professores de outras Áreas mais rígidos nas relações com o celular, ao exemplo da Área das Linguagens – em sua avaliação sobre os colegas dessa escola; apesar de destacar a existência de um comportamento juvenil por parte do professorado em momentos em está em posição similar ao estudante, como durante reuniões, onde escuta a Direção e se distrai no celular para que o momento passe depressa. Identificar que os educadores podem ter comportamentos similares aos estudantes coloca a realidade contraditória entre o profissional que cobra uma postura (não usar) e a pessoa que realiza as mesmas ações “em outra posição”, uma ambivalência bastante presente sobre o assunto no interior do espaço escolar. Nessa primeira conversa, concordou-se que é necessário construir uma auto-disciplina em relação ao celular, seja aluno, seja professor, pois não há como impedir essa presença na escola.

Em um segundo momento de troca sobre o projeto de dissertação, o docente questiona “qual a posição” a ser defendida no trabalho de pesquisa. A pergunta expressa as reações produzidas no interior da escola que assumem a dicotomia da negação ou da aceitação, como analisada na

revisão bibliográfica. A resposta foi no sentido de provocação para demonstrar que não havia interesse por essas divisões, pois o foco seria as práticas realizadas na escola.

O fato dos professores conversarem com a pesquisadora é uma forma de eles consultarem sobre o que fazem, se o que acontece "está de acordo" com o que está sendo teoricamente discutido, é uma oportunidade de escuta do professor que tanto fala. O tema do projeto foi genericamente apresentado como o uso do celular em sala de aula, porém, causou reações nos professores, das mais diversas: curiosidade, espanto, ou postura auto-explicativa. O relato ainda está focado no primeiro educador, mas essas reações e percepções perpassam os demais docentes acompanhados.

Esse mesmo educador pareceu "aproveitar" a presença da pesquisa para fazer alguns "experimentos" em sua aula, como se estivesse "justificado" a realizar determinadas ações. Primeiramente, tais ações pareciam apenas uma forma de "se mostrar" para ser registrado no caderno de campo, contudo pelo conjunto do acompanhamento, foi possível perceber que era um "gancho" para ele poder exercitar o seu olhar observador sobre aquilo que a pesquisa estava explorando.

Em uma turma onde os alunos relataram que havia um colega matando aula, e esse professor pediu emprestado o celular de uma aluna e mandou uma mensagem de áudio no grupo dos discentes para esse estudante escutar, repercutindo em reações descontraídas por parte de educadores e educandos presentes em aula. Em outro momento, o regente de classe utilizou o seu próprio celular para demonstrar cópia de trabalho nas correções e conversar com a turma sobre a facilidade de identificar essa prática por parte dos educadores. Por último, propôs em uma turma atividade de pesquisa no livro didático, liberando também a ação pelo celular, para a surpresa dos estudantes; no fim, dessa proposta, se mostrou surpreendido a pesquisadora pôr a turma pouco ter usado o dispositivo móvel, foi indicado pela observadora que possivelmente eram falta de dados para realizar a ação (uma vez que os pacotes promocionais de internet abrangem em grande parte apenas as redes sociais).

Foi com os educadores de Sociologia da escola 2 que aconteceram as situações de desconforto na aproximação e a sensação que "cair de paraquedas" nas suas aulas, ainda mais que foram apenas 2 períodos com cada, sem preparação por parte da equipe diretiva. Só restando a expectativa que aceitassem a presença com uma brevíssima apresentação, mesmo com a concordância, essas situações geraram incômodo por parte da pesquisadora, se aproximando ao que Pires (2011) relata sobre a percepção dos pesquisados sobre aquele que observa:

Difícilmente o antropólogo escapa da pecha de chato, inconveniente ou louco. Chato porque pergunta sobre tudo, como a criança nas idades dos por quês. Inconveniente porque força as pessoas se questionarem sobre o que é tido como naturalizado. E, louco, justamente, porque parece desconhecer as verdades inquestionáveis. (PIRES, 2011, p.145)

A professora de Sociologia do 1º ano era formada em História e demonstrou ficar um pouco desconfortável em ser observada por outra pessoa que é formada na disciplina, como se a atividade de observação fosse uma fiscalização. Da mesma forma reage com a resposta sobre o uso do celular, como se fosse produzir julgamento de como estava se relacionando com o dispositivo em sua aula (deixando ouvir música, não se incomodando que os alunos mexessem no celular durante as atividades), argumentando que o uso do celular ajuda o aluno a "incomodar menos". No mais, nos dois períodos observados, a aula correspondeu com observações anteriores, não destoando muito no desenvolvimento e no comportamento dos estudantes.

Com o professor de Sociologia do 3º ano, formado em Ciências Sociais, apesar de o acompanhamento ter acontecido também em apenas 2 períodos, foi uma aula permeada de potencialidades, deixando a “curiosidade” de observar por mais tempo esse educador. Foi a única aula das duas escolas que ocorreu um debate, sendo o eixo de discussão motivado pela apresentação da pesquisa, da pesquisadora e das perguntas do questionário. Através desse “link” o professor questionou a turma sobre quando liberar o uso de celular para crianças, quando os estudantes começaram a acessar a internet, quantas mudanças tecnológicas os alunos já haviam acompanhado nos últimos anos, a relação com o espaço escolar... e a turma respondeu de forma extremamente participativa, ao ponto de envolverem-se tanto com o debate que ficaram muito tempo sem mexer no celular.

A aula prosseguiu em um intenso “brainstorm” até que o professor selecionou um dos pontos da conversa para conduzir ao assunto que estavam trabalhando que era a Intolerância. Assim, até o término do período, a turma em conjunto com o professor debateram questões religiosas, especialmente as religiões afro, culminando com o convite do educador para três estudantes praticantes de umbanda assumirem a “frente” da sala para explicarem a organização básica da religião e as dúvidas dos colegas. Entre as trocas realizadas, o professor intervinha e mediava a discussão, inclusive com o seu relato sobre a experiência com o Santo Daime. O breve período de acompanhamento fez avaliar que existia confiança e identificação com o docente, portanto, sendo um quesito importante para que as reações produzidas fossem as observadas. A turma participou intensamente e em nenhum momento o docente interrompeu o fluxo de conversa e ideias para “voltar ao conteúdo” ou ao que estava “programado”, o que diz muito sobre a prática docente, especialmente em um período que estava permeado por avaliações e preocupações por “fechar matéria”. O fator professor pareceu pesar bastante nesta situação, pois ao término da aula foi expressa a surpresa em ver tanto engajamento discente, e o retorno do pesquisado foi “que eles não são assim com todos os professores”. Ou seja, o educador de Sociologia tinha consciência que a sua prática e relação com os estudantes tinha características que estimulava a expressão da turma.

Na escola 1, foi também com o professor de Sociologia que ocorreu a observação de uma prática diferenciada, mesmo coincidindo o acompanhamento em dias de avaliação. Entretanto, foi um momento tão proveitoso quanto estar junto no desenvolvimento da aula, pois oportunizou estar presente na rotina escolar em um outro momento que é a culminância de um processo de trabalho. O momento avaliativo, proporcionou tempo de conversa entre pesquisadora e pesquisado enquanto os estudantes realizavam a prova.

Antes do início da avaliação, o docente leu a prova com a turma, explicou cada questão, era uma prova dissertativa-argumentativa de 4 questões sobre desigualdade. O fato do professor explicar a prova e a forma de montagem da mesma expressa a aula oferecida, confirmando uma relação dialógica e problematizadora com os alunos. Durante a realização, os alunos ficaram sentados em dupla, apesar de a avaliação ser individual, o professor disse que eles podiam se ajudar, mas não poderiam ter respostas iguais. Não houve muita conversa durante a escrita da prova, alguns alunos perguntaram sobre escutar música no fone durante a avaliação e o professor apenas respondeu que cada um deveria considerar se isso seria um fator que facilitaria a concentração na prova, ou seja, a decisão ficava a cargo do estudante.

Durante as provas que ocorreram em duas turmas, houve a interação entre pesquisadora e pesquisado bem como a aplicação do questionário ao educador. O professor é bastante comunicativo e aproveitou a oportunidade para trocar impressões sobre o funcionamento da escola, a recuperação da greve, a avaliação entre conceitos e notas, as práticas pedagógicas que desenvolve (muitas dessas baseadas em seminários de apresentação e atividades no laboratório de informática). O acolhimento foi total, de alguém disposto a colaborar com um colega e que entende que a produção de conhecimento sobre a escola é importante para a escola. O educador inclusive fez questão de me trazer uma xícara de café para

acompanharmos a realização da prova e conversarmos durante os períodos. O momento de ausência do docente não interferiu em nada o prosseguimento da aula, demonstrando a relação de confiança estabelecida entre educadores e educandos.

Essa disposição do professor em interagir com a pesquisa possivelmente reflete sobre sua postura em sala de aula. A necessidade de poder trocar com alguém que está sob as mesmas condições, poder contribuir e dividir também, pareceu importante tanto para esse profissional quanto o colega de Geografia da escola 2, um sinal que o pesquisador pode ser um “dispositivo” para o pesquisado falar “tudo aquilo” que falta oportunidade de expressar em seu cotidiano. Foram esses momentos que a pesquisa configurou-se em uma troca: o observador coletando informações, mas o observado podendo “se atualizar” ou “debater” assuntos com os quais acaba não dispor de tempo para realizar.

Houve mais uma situação durante as provas que expressa a referência que o professor possui dentro da escola. Um aluno autista de outra turma entra na sala, abraça e beija o professor, e fica na sala ao convite do docente para conversar um pouco, situação que se explica em uma sala com silêncio e a presença de alguém que produz segurança a esse estudante.

Na escola 1, houve um “imprevisto” bem comum nas escolas públicas: o professor de Sociologia dos 3º anos no qual haveria o acompanhamento das aulas por 6 períodos faltou. A situação foi prontamente contornada pela equipe diretiva, o vice-diretor juntou as turmas em uma sala apenas para aplicar o questionário. Após isso os estudantes foram liberados para a aula de Educação Física que foi organizada de forma suprir essa falta. A disposição da escola em ajudar com a pesquisa diz muito sobre a preocupação que tiveram para que as observações pudessem alcançar seus objetivos, não colocando responsabilidade no acaso, e se dispondo a colaborar com o trabalho.

Por último, foram acompanhados 4 períodos de Filosofia na escola 2, com o professor de perfil mais formal, porém sem prejudicar a interação com as turmas. Tanto a aula do 1º ano quanto do 3º ano observadas com esse educador seguiam a mesma proposta de atividade avaliativa com o livro didático. Na turma concluinte, o educador colocou um “som ambiente” na caixa de som do computador, enquanto a turma realizava suas tarefas e o mesmo organizava cadernos de chamada e avaliações. Na medida em que os educandos demandavam em dúvidas, o educador retorna com atenção e explicação. O grupo de estudantes de 1º ano por serem mais comunicativos, exigiram atenção total do professor que precisava circular pela sala, ao em vez de manter-se sentado, também trabalhando. Ao longo das duas aulas, a relação com o celular foi muito similar com a dos demais professores: presente nas aulas, entre as obrigações escolares, sem grandes conflitos.

Durante o tempo do trabalho de campo, não ocorreu nenhum conflito relativo ao uso do celular e o acesso à internet em aula. Caso houvesse acontecido, poderia oferecer elementos para compreender “quando” realmente é um problema, o contexto do acontecimento e a forma de resolução a ser proposta, ou seja, entender por outro aspecto a forma de professores e instituição se relacionarem com referidos recursos.

Interagir no celular não aparentou produzir um enfrentamento a posição do professor, inclusive demonstrou reforçar a partir do respeito a “acordos” e pedidos de “permissão”. Essa presença é colocada de forma a tornar a aula mais “leve” frente a sua rotina, produzindo pequenos focos de distração, que na maior parte das vezes não atrapalha a realização do objetivo da aula. Produz espaço para aproveitar eventuais tempos livres em sala, a partir da escolha e vontade do estudante. Além disso possuiu mecanismos que estreitam a relação professor e aluno, tornando a escola presente mesmo quando há ausência física (lembretes em redes sociais, tirar dúvidas à distância), é uma possibilidade de proximidade entre professores e alunos por compartilharem os mesmos recursos.

O celular aparenta favorecer a escolha em criar uma rotina própria dentro da escola, as práticas com esse recurso demonstram compor a paisagem escolar, integrada a sociabilidade



desenvolvida no espaço, seja como um acessório de aula, como descanso ou como distração. É uma ferramenta que consegue inclusive colaborar para a condição de aluno quieto e comportado, conforme a expectativa de uma educação de concepção bancária. Os professores de Ciências Humanas demonstraram estabelecer boa relação com os alunos, produzindo combinações que flexibilizam as regras institucionais e promovem o diálogo dentro do espaço de aula entre as demandas e percepções dos atores envolvidos. Os educadores de Sociologia destoaram na metodologia, ainda mais participativa e problematizadora, e em relação ao celular indicaram relacionar-se de forma ainda mais acessível (sem grandes distinções de “quando pode” “quando não pode”).

#### 4.3.3 O celular na visão e vivência dos discentes

Os discentes demonstram heterogeneidade em suas características, sendo aquelas que mais identificam o grupo nos mesmos indicadores são a própria idade (72% tem faixa correspondente ao ano de estudo: entre 17 e 18 anos), o fato de se identificarem enquanto brancos (72%) e por serem jovens que não constituíram família (98%).

Os critérios de análise sobre a dedicação aos estudos demonstram que há parte de estudantes que trabalham (40%) e outra parcela que não desempenha atividades laborais (60%). Uma parcela indica realizar atividades extra-classe (45%) e demais não as realizam (51%). O hábito de estudo em casa é indicado por 49% dos estudantes frente à 48% dos que não possuem essa rotina. Da mesma forma o índice de repetição contribuiu para refletir sobre um grupo de alunos com maior dedicação de tempo apenas com os estudos e outra parcela que administra diferentes tarefas fora da escola: 45% já reprovou e 53% aprovaram em todos os anos de sua escolarização.

Sobre a participação dos jovens, os resultados são muito mais diversos, inclusive com o maior índice de educando que não respondeu (29%) e assinalou nenhuma opção (24%) ou seja 51% parecem indicar que práticas associativas têm pouca importância em sua condição juvenil.

Dos estudantes que expressaram envolver em espaços coletivos houveram aqueles que indicaram mais de um local de participação. A Igreja é colocada como principal canal de engajamento (22%) seguindo pelo Grêmios Estudantis (8%) e ONGs (6%); em parcela minoritária estão as associações de moradores (3%), os partidos (1%) e grupos de voluntariado (1%).

Relativas as práticas mediadas por tecnologias da comunicação e informação há maior homogeneidade entre os jovens. A grande maioria acessa a internet através do celular (76%), informação que corrobora pesquisa da CETIC (2016) em que expunha o acesso majoritário dos brasileiros à internet por meio do celular. Os jovens analisados passam mais de 8h por dia conectado e indicam que o local prioritário de acesso à internet é em casa (87%), apenas 7% colocaram a moradia e a escola como espaços importantes para a garantia da conexão. Entretanto esse dado é contrastado quando 45% dos estudantes afirmam não conseguir ficar sem acessar a internet na aula, ou seja, indica que a escola não é o único lugar onde possuem condições de estar on-line, porém em casa possivelmente dedicam o tempo livre a essa atividade, enquanto na escola compete com a rotina escolar.

As atividades realizadas na internet tem maior variação de “ordem” e “preferência”, entretanto, o “percurso” mais indicado pelos estudantes para o tipo de acesso foi a navegação no Whatsapp, seguida pelo Facebook, Instagram, Youtube e realização de pesquisas. O fato de 93% dos jovens expressarem o uso da internet para estudo pode explicar o fato da realização de pesquisas aparecerem dentro das ações em redes, em lugar de outras opções de navegação tais como Twitter, Jogos, Blogs e Netflix.

As respostas sobre a relação Escola e Celular indicam a necessidade de realmente se debater o assunto nas escolas de forma clara, como um assunto que faz parte da vida escolar para além

das normas de convivência (onde há as recomendações de evitar o uso em sala de aula). Na visão dos estudantes, 96% consideram ser possível uma integração entre celular e aprendizado, bem como uma expressiva parcela (92%) indicar que a articulação contribuiu para a formação de um espaço escolar mais participativo e interessante.

Sobre a visão que os estudantes têm como a presença do celular em sala de aula houve maior variação de perspectivas, porém, aquela que mais se destacou foi a visão que o celular é um facilitador no qual nem professores nem alunos saberiam aproveitar dentro da escola (55%). A forma de relação dos professores com as turmas sobre o tópico expressa que na realidade essa integração está acontecendo, apesar de não ser nem reconhecida e valorizada, 28% dos estudantes afirmam que os professores fazem suas combinações sobre o uso do celular em suas aulas, 27% destaca que o celular é utilizado em atividades de sala de aula e 20% expressam que existe tanto a relação de permitir o uso do celular em sala quanto de permiti-lo em tarefas pedagógicas

#### 4.3.4 O celular na visão e vivência dos docentes

As respostas dos professores demonstra um perfil relativamente homogêneo dos observados. Os 4 educadores que responderam as perguntas eram homens, brancos com formação docente relativamente recente, realizada nos últimos 10 anos, com idades que variam de 31 a 50 anos. Metade dos docentes são formados em História (apesar de não ter observado nenhuma aula dessa disciplina) e outra metade em Ciências Sociais, em relação a formação após a graduação, expressa a mesma relação de 50% entre os que fizeram especialização (sendo que um desses destacou que o curso era na Área da Saúde Pública). Esses dados expressam tanto o fato de parte dos professores lecionarem mais de uma disciplina - os educadores de História são aqueles que possuem regência de mais de uma matéria e os de Sociologia apenas essa – quanto a parcela que realizou especialização demonstrar, em geral, o nível de estudo máximo do magistério estadual, uma vez que o plano de carreira gratifica até o nível Especialização. Os docentes possuem em média 4 anos de carreira, salvo o educador com maior idade da amostra que estava lecionando há 20 anos. Ou seja, professores com faixa-etária em torno dos 35 anos ainda são “jovens” frente ao quadro docente geral. Em relação a carga horária, apenas 1 cumpria 60h de jornada de trabalho, sendo 40h na rede estadual e 20h na Secretaria de Saúde do município. Nenhum dos educadores faz apenas 20h semanais em sala de aula, demonstrando que o salário básico para esse regime é muito baixo, e apenas 1 cumpre a totalidade de horas trabalhadas em 2 escolas.

Em relação aos hábitos com a internet e o celular, os professores expressam passar bem menos horas conectados que os alunos, em uma média de 3h de uso. Apenas o professor com 60h de trabalho indicou passar 16h online, possivelmente indicando um uso para a rede ligado também as próprias demandas dos locais de trabalho. O dispositivo e o local de acesso reflete comportamentos diferentes, metade indica o celular e o local de trabalho como respostas, e a outra parcela se refere a em casa e no computador. Resultando diferente em relação ao grupo discente, onde o celular é a preferência conjuntamente com a moradia. As respostas dos educadores podem indicar uma diferença geracional frente o tipo de aparelho utilizado a acessar à internet, bem como uma menor “necessidade” de estar online, da mesma forma que pode expressar a importância da Wi-Fi nas escolas para a própria conexão dos educadores. As atividades desenvolvidas na internet tem semelhanças com as dos estudantes, mas com algumas diferenças que podem indicar o próprio uso da rede para demandas de trabalho. A maioria dos educadores colocou o WhatsApp como a primeira opção de conexão, as demais preferências são mais heterogêneas. É possível destacar as opções que não haviam aparecido com os discentes tais como notícias, serviços, e-mail, sem uma predominância tão grande para as redes sociais, podendo revelar um fator etário para o tipo de acesso. Todos os educadores

demonstram utilizar a internet para estudo, também podendo estar relacionada a atividade de planejamento de aula.

Sobre o uso de ferramentas multimídia (indicadas como músicas, imagens, vídeos, projeções, atividades no laboratório de informática) nas aulas, nenhum dos educadores indicou nunca usar ou raramente usar, sendo a variação das respostas entre uma utilização regular e frequente. Durante as observações as respostas foram re-afirmadas, pois no acompanhamento a música e o próprio celular apareceram na rotina de aula. Frente ao questionamento relativo a motivos para evitar usar esses equipamentos, a parcela dos educadores que marcou uma prática frequente, nem respondeu essa pergunta, e os que indicaram regularidade na escolha expressaram a falta de hábito ou planejamento como fatores que interferem na integração dessas ferramentas em sua rotina pedagógica.

Todos os educadores concordam que o celular pode ser considerado um facilitador para a prática educativa, apenas de expressarem que não há um consenso em como realizar essa integração, que novamente, todos indicam ser possível para uma escola mais participativa e interessante.

Os professores expõem o caráter de proibição do celular na escola, ao contrário dos estudantes que para esse questionamento valorizam mais a dimensão da “combinação”, porém, todos os docentes concordam que apesar da proibição que normatiza as regras escolares, são as “combinações” que organizam a prática pedagógica em sala, ou seja, ficando ao critério de cada relação educativa.

## **5 CONCLUSÃO: RE-CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO - A MUDANÇA NÃO ESPERA**

O trabalho de investigação realizado foi um exercício de práxis da atividade docente onde o lócus escolar é transformado em objeto de pesquisa para possibilitar perspectivas de entendimento sobre a problemática selecionada. Dessa forma, a disposição de pesquisar a escola e retornar com conhecimentos para este lugar é uma atividade de diálogo entre teoria e prática, além de uma postura crítica frente a realidade.

A pesquisa buscou explorar a relação entre a educação e a comunicação, a partir de um olhar sociológico, onde o impacto da sociedade em rede na instituição escolar (através da inserção dos dispositivos móveis dos celulares) colocam questionamentos e desafios às práticas escolares. Assim, no ensejo de traduzir os processos sociais no qual o ambiente educativo se insere, situando o espaço como um articulador de diferentes fluxos (conhecimento, informação, cultura...).

Essas demandas apresentam uma pressão para a elaboração de uma escola diferente da existente, mas que ainda não é traduzida em um projeto ou um horizonte comum a ser construído. Ou seja, existe um desejo que aparentemente não corresponde a saber o que fazer. A pesquisa desenvolveu uma leitura e uma análise que busca contribuir para o desenvolvimento de possibilidades de caminhos para ensaiar experiências educativas que rompam com o modelo tradicional de Educação, através da lente das TICs na escola. Os sentidos estão em disputa e as práticas escolares não são homogêneas, logo, já existem dentro das relações e dos espaços escolares mudanças em curso – ainda que não sejam modelos e sistemas massivos e unitários – os quais revelam indícios de caminhos para a escola reinventar-se.

A construção da problemática do estudo foi motivada pela existência de um fenômeno, a presença do celular no ambiente escolar, que tenta-se minimizar (visto no sendo comum como problema ou indisciplina) no entanto, o mesmo segue presente na configuração do espaço educativo. Essa continuidade aponta para a necessidade de explorar o que expressa a existência das práticas de cultura digital no espaço escolar, bem como o que podem ensinar sobre formas de aprender e interagir.

O aporte teórico e o desenvolvimento da observação participante nas escolas estaduais selecionadas tiveram o intuito de perceber e descrever as experiências sociais com o uso dos celulares no espaço escolar, desde as aulas de Ciências Humanas, ressaltando que essa ferramenta interfere na dinâmica da instituição e motiva a construção de experiência social através da atividade de seus atores.

O capítulo 2 destacou que as Tecnologias de Informação e Comunicação amplificam e redefinem a forma de comunicar-se, apesar de manter sua dimensão dialógica e constituinte dos seres humanos. A forma de inserção dessas ferramentas de comunicação esboçou o panorama do debate sobre os significados presentes nas práticas com o celular no ambiente escolar.

Identificou-se que é através dos dispositivos móveis e as redes Wi-Fi que os fluxos de informação e a lógica das redes “invade” a escola com menor “controle” por parte da instituição. As características da sociedade em rede como alta penetrabilidade, flexibilidade, inovação constante, dificulta a separação do espaço escolar a conectividade proporcionada por ferramentas de comunicação cada vez mais interativas e acessíveis ao uso.

O celular consegue integrar recursos multimídias diversos bem como expressar diferentes questionamentos a estrutura escolar. A relação educador-educando é estimulada a ser colocada de forma mais horizontal e com caráter mediador, já o aprendizado é visto como um

processo de sínteses de diferentes fontes de saberes, e o papel da escola é pensado como uma rede de trocas e um espaço de comunicação.

Essas provocações colocam esse recurso em uma posição de ambivalência e conflito no interior do espaço escolar, pois ao mesmo tempo que expressa críticas ao funcionamento da estrutura escolar, tem sua lógica integrada a rotina escolar. Ou seja, ao tentar “limpar” o que é próprio do “digital” (interação, colaboração, horizontalidade, descentralização, compartilhamento...) para poder caracterizar como “pedagógico” (oralidade, escrita, transmissão, hierarquia) ocorre o esvaziamento de sentido e da potencialidade em interagir com o desenvolvimento comunicacional interativo.

Esse uso restritivo é perceptível com as normatizações que definem formas adequadas de inserir as TICs nas escolas: internet é apenas no Laboratório, sem redes sociais, orientado para a realização apenas das tarefas de aula – em geral reforçando o exercício da cópia, sem atividade criativa.

Para evitar uma integração passiva das ferramentas de comunicação, a escola está desafiada a desenvolver a capacidade de apropriá-las, construir e criar uma escola em rede (com diferentes conhecimentos, culturas e espaços), articular diferentes linguagens (escrita, audiovisual, musical, corporal, digital...), ações que impulsionariam uma dinâmica interativa e criativa na escola. Assim, ampliando a visão sobre os fazeres escolares e re-construindo o espaço educativo com novos significados e características capazes de formar alunos protagonistas, autônomos e cidadãos.

O capítulo 3 foi dedicado a refletir sobre o funcionamento da instituição escolar, as concepções de educação e o exercício de experiência social construído pelos jovens dentro do espaço escolar. Essas contribuições colaboram para identificar as concepções que orientam as relações escolares, e portanto, os significados expressos em práticas e experiências interpretadas à luz dos dados.

Constatar que a instituição escolar é uma “invenção” da modernidade é ressaltar que o reflexo de um período histórico-social em sua organização e em seus objetivos. Essas orientações não correspondem completamente a vivência na sociedade contemporânea, causando relações dissonantes entre escola e contexto social, bem como aquilo que é desejado da instituição e aquilo que acontece na realidade empírica.

A formação do sujeito da sociedade burguesa para corresponder as demandas do Estado-Nação demonstra-se insuficiente para relacionar-se com as mudanças dos séculos XX e XXI. O funcionamento controlado, previsível e ordenado que visa a conservação social exige a moralização dos indivíduos, o enquadramento dos seus comportamentos ao desenvolvimento produtivo do capitalismo e o controle das tensões sociais são decorrências do cenário social de formação da estrutura escolar.

Esses objetivos e características reduzem a instituição escolar em um local reprodutor da sociedade vigente sem abertura para a criação ou para uma diversidade de interesses, demandas que vêm se processando ao longo das décadas e tem destaque com a dimensão de comunicação interativa inserindo-se no ambiente escolar.

Em uma visão reprodutora de Educação, pela leitura de Pierre Bourdieu, a escola tem a função ideológica de manutenção das relações de classe e as relações de força entre grupos, bem como a de exercer o monopólio cultural através da violência simbólica produzida no trabalho pedagógico. Dessa maneira, se constroi um habitus durável apto a subordinação política, por meio da dissimulação dos objetivos ideológicos na aparência de serem pedagógicos, produzindo competição desigual em uma estrutura supostamente democrática nas oportunidades.

Em contraste com essa concepção de Educação, pela leitura de Paulo Freire, é a escola para humanização, para o diálogo, para os oprimidos transformarem sua condição de subalternidade. É um aprendizado que rejeita a violência simbólica escolar e a inferiorização

das relações sociais. A práxis é a ferramenta de conhecer o mundo, a si mesmo com objetivo de uma contínua transformação e libertação de sujeitos e sua realidade. A proposta de Educação Problematizadora busca superar a oposição entre educador e educando como forma de democratizar as relações do espaço escolar. Essa aproximação é realizada por meio do diálogo, em relações embasadas na horizontalidade, na construção conjunta de conhecimento e libertação.

Essas perspectivas expressam que a atividade educativa pode ser assumida de forma mecânica e burocrática ou de forma crítica e inventiva. Essas características se relacionam com o fato de a escola ser uma instituição social formulada para realizar um propósito para o funcionamento da sociedade.

A formação de um conjunto de ideias que formam as mentalidades e as subjetividades de professores e alunos sobre o que é escola, as posições assumidas pelos atores nessa estrutura e o que aprender, expressam esse entendimento sobre a “função” da escola na sociedade.

Essa função corresponde com a concepção desenvolvida na modernidade sobre o papel das instituições sociais na sociedade. Ou seja, a forma como as relações sociais tecidas atualmente ocorrem, ainda possuem fundamento nos valores e intencionalidades do período de fundação da Sociologia. É ainda sobre esses preceitos de ordem e de coesão social que muitas das estruturas desenvolvem-se, como a estruturação sobre o espaço escolar.

As instituições sociais como lócus de interiorização das normas, de apropriação sobre um papel social, de construção de condutas e integração ao sistema de estratificação social seria o processo socializador responsável pela conservação da estabilidade social. Sob esses parâmetros a correspondência entre “ator” e “sistema” é desenvolvido de forma a responder o empreendimento de um desenvolvimento social e econômico.

Porém, o próprio objeto de análise da pesquisa demonstra existir uma tensão entre a “concepção” sobre sociedade e suas instituições e a “prática” dos fenômenos elaborados pelos sujeitos. Sobre essa “distância” o conceito de experiência social de François Dubet foi prioritário para desenvolver a compreensão teórica e a interpretação do campo.

A experiência social como uma atividade de construção de síntese entre diferentes sistemas de ação por parte do ator social produz uma relação reflexiva com o sistema social. Em um mundo sem um “centro” e uma “lógica” prioritária de explicação (o Estado-Nação, o desenvolvimento capitalista) os sujeitos são responsáveis por produzir a sua própria coerência com o sistema social frente a multiplicidade de lógicas (colocadas pelo autor como a da socialização e integração, a do jogo e da estratégia e da capacidade de ação crítica frente a constituição da realidade), logo existe “espaço” para a autonomia do indivíduo nessa leitura da dinâmica social.

Os atores sociais desenvolvem diferentes papéis sociais em virtude das diferentes posições sociais que desenvolve ao longo de sua trajetória, pois os espaços de socialização diversificaram-se. A Sociologia da Experiência demonstra que as instituições sociais deixam de ser as únicas responsáveis por esse processo, e portanto, ao longo da vida, cada indivíduo é exigido a realizar escolhas relativa a construção de sua experiência.

As tensões entre ator e sistema social são perceptíveis na relação “ser jovem” e “ser estudante”, que poderiam ser analisadas como categoriais correspondentes em uma visão clássica de sociedade, mas que expressam a necessidade de estabelecer vínculos entre ambas posições. A aproximação entre a condição juvenil e estudantil é um processo de desenvolvimento de experiência social que problematiza as funções socializadoras da escola e estimula a reflexão sobre a integração de outros significados ao espaço escolar.

O estudante da escola moderna é aquele sujeito que se insere no espaço escolar com uma socialização familiar que reforçaria o trabalho de inculcação do arbítrio cultural do espaço escola. É um público homogêneo em termos de classe e cultura com disposição para exercer o

papel de estudante de assimilação de normas e internalização do trabalho pedagógico. É nessa visão que aluno e estudante são sinônimos.

Constitui-se com essas características um espaço excludente, que ao ser criticado incentivou o processo de democratização do ensino a todas as classes sociais. Porém, com a abertura de acesso ao sistema escolar, o funcionamento e a lógica de funcionamento da escola não modificou, ressaltando a inexistência de igualdade de condições no processo educativo. A demanda de oferta da escolarização a um público cada vez mais amplo conjuga-se com a falta de garantia de acesso a melhores postos no mercado de trabalho, a vagas na Universidade ou ainda no exercício de formação do projetos de vidas esperados do projeto educativo. O aumento da pobreza e da desigualdade atinge o espaço familiar, onde o papel socializador apresenta-se diminuído frente as necessidades de proteção e sobrevivência dessa estrutura.

A democratização do ensino enfrenta-se com a “crise” do projeto moderno, com as lacunas expressas na capacidade de socialização da instituição familiar e escolar. O papel da socialização dos indivíduos encontra-se mais fragmentado em diferentes espaços de sociabilidade apontando para a necessidade de elaboração de vínculos entre tais dimensões, mais que oposições e distanciamentos. Por isso, o jovem insere-se na escola com uma bagagem construída na “rua”, nos espaços culturais, nos espaços virtuais e no engajamento dos seus interesses pessoais, logo, ser estudante é apenas mais uma posição que exerce em sua existência.

A cultura escolar para o jovem é um processo de interação com sua trajetória, não é uma condição inevitável e pré-estabelecida. A sua transformação em estudante parte do reconhecimento de um sujeito dotado de direitos, que representa uma trajetória na estrutura social.

A adesão às normas escolares é um processo de diálogo e negociação desse indivíduo que é produtor de experiência social e precisa sentir-se parte do projeto escolar. A vivência no interior do ambiente escolar é resultado de escolhas e trocas, além da mera integração a rotina estabelecida.

É a ação estudantil, carregada de experiência juvenil, que problematiza a instituição escolar. A falta de escuta, a falta de sentido presente, a falta de reconhecimento do papel de ator dos discentes são questionamentos existentes nas suas demandas. A compreensão dos educandos em sua história e expressões culturais, a identificação da necessidade de ressignificar o espaço escolar (posições, concepções e práticas), bem como o reconhecimento da instituição escolar enquanto mais uma facilitadora da socialização dos jovens indicam construções possíveis para o ambiente escolar.

A constituição de um espaço vivo e dinâmico onde são elaboradas articulações com os demais espaços de socialização do educando para potencializar suas expressões de conhecimento, cultura e experiências contribuiu na constituição de uma instituição aberta a diversidade presente na organização social.

A construção de uma estrutura permeável a autoria e a experiência dos indivíduos pressupõem relações mais horizontais e um aumento na capacidade de diálogo no interior do espaço escolar, para fomentar o encontro e a possibilidade de construção conjunta entre aqueles que foram colocados em posições opostas (professor-aluno).

A dimensão interativa da escola - uma dinâmica participativa e colaborativa - é a constituição de uma disposição a troca entre pares nas relações escolares, podendo partir do estímulo de um meio técnico, ainda que estabelecer tal parâmetro possa ser construído sem a presença dessas ferramentas em sala de aula. A interatividade estimulada pelas tecnologias digitais oferece uma forma de funcionamento do espaço escolar que relaciona-se com a sua capacidade de ser ambiente comunicativo e dialógico.

A relação dialógica entre educador e educando é pressuposto para construção de uma dinâmica interativa. O discente constroi seu percurso pedagógico na rede de conhecimentos oferecida pela escola com o apoio de um docente que orienta e articula diferentes saberes a fim de oportunizar o aprendizado desejado.

A escola como espaço comunicativo rompe com o processo de acumulação e transmissão de conhecimentos. É colocada como protagonista na criação de conhecimento, saindo da posição de consumidora e reprodutora de informações. As Tecnologias da Comunicação e Informação impulsionam o espaço escolar a ser um “nó” nos fluxos da sociedade da informação.

No momento em que a instituição escolar insere-se em uma configuração social onde a circulação de informações não é mais restrita a difusão desse espaço, exige-se uma redefinição de seu papel. Da mesma forma que ao perder a centralidade da sociabilidade do estudante, em parte pela multiplicação de canais de comunicação, produz questionamento a sua capacidade de realizar a socialização escolar.

Entretanto, a lógica presente nos recursos multimídia auxiliam a reflexão sobre essas demandas. A escola não perde sua importância, no entanto, sem agregar novos sentidos como instituição, pode tornar-se espaço pouco significativo aos jovens, reduzindo-se a uma formalidade e obrigação a ser cumprida.

A relação entre Educação e Comunicação proporciona a possibilidade da escola integrar-se nesse processo interativo, sendo um elemento fundamental em uma rede de trocas de conhecimentos, culturas e experiências. A instituição escolar tem condições de ampliar seus limites físicos e irradiar suas produções para além da sua própria comunidade escolar.

Assim, a instituição escolar é colocada como mais um espaço de socialização e aprendizado do jovem, mas um espaço diferenciado, de síntese e reflexão sobre seu “empenhamento” nas experiências sociais de seu envolvimento. Esse é um local propício para a articulação de diferentes linguagens (oralidade, escrita, som, imagem, virtualidade...) para a compreensão da realidade social, estimulando a formação de novas formas de pensar e sentir.

O desafio do espaço escolar é oferecer condições de formar um ser humano capaz de enfrentar a imprevisibilidade, a velocidade das mudanças e os constantes estímulos de escolha.

A comunicação interativa convida a constante participação do sujeito e apresenta uma multiplicidade de opções de informações. O indivíduo é exposto a necessidade de colocar-se como autor de sua biografia e produtor de conteúdo a seus pares. Logo, a exigência de gestão da sua experiência social é permanente.

Apropriar-se criticamente das tecnologias digitais faz parte do desenvolvimento de sua autonomia, pois é exigido frequentemente a expressar sua reflexividade e capacidade de argumentação sobre suas experiências. Caso a escola tenha interesse em contribuir para os projetos de vida dos jovens, essa interação com a sociedade em rede é evidenciada.

Nesse cenário, o celular é um dispositivo articulador de multimídias já existentes (telefone, som, vídeo, rádio...) com capacidade de acessar à internet, e portanto, ser veículo de intervenção no processo comunicacional (criação, circulação e modificação das informações). Sua mobilidade e acessibilidade é atrativa a juventude que o utiliza como ferramenta de expressão e elaboração de suas trajetórias.

Esse dispositivo móvel coloca a interatividade como questão de debate na rotina escolar através das práticas estudantis, essa provocação fez toda a análise anterior ser realizada. Para explicar a existência de ações que extrapolam as “margens” institucionais do espaço escolar foi possível compreender que a comunicação é um fator, assim como a classe e a cultura, que evidenciam o limite do projeto educativo moderno na sociedade contemporânea.

Por isso, as contradições existentes dentro das instituições escolares relativos ao uso dos aparelhos celulares em sala de aula, proporcionam interpretações mais estimulantes a construção de projetos pedagógicos quando entendidas pela perspectiva da experiência que apenas pela dimensão de normatização de condutas.



A partir da experiência social entende-se que as práticas realizadas pelos estudantes são expressões de sua condição juvenil em um mundo imerso em comunicação interativa, no qual deve produzir relações e construções dentro do ambiente educativo. São essas práticas, esses questionamentos e provocações que demonstram que a escola existente já está em transformação, mesmo que de forma descentralizada e refletindo em elaborações específicas de cada instituição.

Os dados expressam a construção de uma escola no presente através dos estímulos, demandas e ferramentas disponíveis nesse período histórico-social. Ou seja, sem partir de uma idealização futura, nem correspondendo com as expectativas do passado, há a produção de uma dinâmica própria ao interagir com diferentes influências sobre a organização do espaço escolar.

Com o aporte da discussão etnográfica, o trabalho de campo foi realizado por meio de observações em turmas do Ensino Médio Estadual, assim como aplicação de questionários com estudantes do 3º ano e educadores da Área de Ciências Humanas. As condições de realização do campo e a posição enquanto pesquisadora foram explicitadas pois as mesmas colaboraram para interação com os investigados e a formação do relato apresentado.

A presença do celular foi explicitamente afirmada como uma relação de “acordos” entre educandos e educadores, em um contexto de proibição formal que demonstra a existência de ações que “escapam” as expectativas das instituições. As combinações por seu caráter fragmentado e flexível ficam implícitas nas práticas escolares como situações onde há um conhecimento generalizado da sua ocorrência, mas ao mesmo tempo, são desvalorizadas e expostas como uma “falha” do funcionamento escolar.

A conectividade oferecida pelos dispositivos móveis faz a escola estar em rede, mesmo sem desejar, através da atividade estudantil, além de ser pelo mesmo que acessam a diversidade dos recursos multimídia. Os dados da pesquisa CETIC (2016) tiveram correspondência com aqueles produzidos em campo: é por meio dos telefones celulares que os jovens têm feito grande parte do seu acesso à internet apoiado pelo compartilhamento da rede.

O espaço virtual coloca-se como importante local de socialização dos jovens, especialmente pelo destacado tempo conectado. Nesse espaço, assim como nos ambientes culturais, os atores juvenis também exercem um papel protagonista e o exercício de escolhas sobre os seus interesses e demandas. Por isso o celular oferece a oportunidade dos estudantes dialogarem com sua condição jovem dentro do espaço escolar, pois dentro da rotina conseguem produzir espaços de distração, descanso e inclusive ampliação dos roteiros de aula.

As observações não constataram a relação com o celular em sala de aula como conflituosa, no entanto, um acompanhamento mais prolongado poderia indicar momentos de tensão.

Entretanto, a presença dessa ferramenta é ambivalente, desenvolve reações de negação (identificada na posição de justificação, de defesa e ameaça dos docentes) e aceitação (produção de combinações), ou seja, é algo “mal resolvido” na dinâmica escolar. Reforçado pelos elementos provindos dos questionários, no qual o dispositivo móvel é colocado como facilitador, mas ainda sem clareza em seu uso.

Apesar de contraditório, foi analisado o papel dos celulares inclusive para reforçar a estrutura escolar tradicional, pois aumentam as condições dos estudantes em “tolerar” a rigidez da instituição, confirmado pelos relatos dos docentes sobre o papel da escuta de música para concentração nas atividades e o acesso as redes sociais após realização de tarefas como forma de manter os estudantes em sala. Sem esse recurso, a atenção dos estudantes poderia estar dividida em conversas e brincadeiras, situações que os docentes indicam produzir maiores transtornos no desenvolvimento da rotina escolar.

Mais um fator que reforça essa percepção é a valorização da posição do educador como “referência” para a produção das combinações em sala de aula. Logo, as ações são mediadas com a hierarquia escolar. Esse diálogo é a expressão da atividade dos atores sociais dentro do

sistema educativo, desenvolvendo experiências sociais nos quais as trocas de interesses discentes, docentes e institucionais constroem a realidade do espaço educativo.

As relações com os celulares no ambiente evidenciam a distância entre sistema e ator e a existência de espaço para a autoria dos sujeitos, nessas tensões e criações entre proibição de uso e combinações dentro de normas restritivas. Educadores e educandos na pesquisa expressam a possibilidade de integração da ferramenta com a rotina escolar, apesar de ainda ser necessário o desenvolvimento de parâmetros mais compreensíveis para as práticas na estrutura escolar; além de amadurecimento da relação com tais ferramentas para alcançar experiências educativas emancipatórias através do seu exercício pedagógico. Perspectivas que indicam que esse processo de aproximação entre comunicação e educação como difícil de ser barrado e com tendência de aprofundamento nas imbricações entre espaços.

Assim, retomando o objetivo inicial da dissertação, como a busca pelo entendimento das interferências do recurso multimídia do celular nas experiências sociais do espaço escolar, foi possível constatar que através da ação dos jovens os dispositivos digitais adentram a escola mesmo em situações “inesperadas” (que escapam o regramento institucional); as mediações produzidas entre educandos e educadores constroem práticas escolares mais amplas que as pressupostas pela instituição escolar, ou seja, os celulares são disparadores de elaborações dos sujeitos com a estrutura social.

As situações de presença dessas tecnologias são permeadas nas relações escolares, sem um uso destacado em determinado local ou situação. O funcionamento escolar ainda precisa processar os estímulos provocados pela dinâmica das redes de forma integrar essas ferramentas sem esvaziar as características próprias do espaço virtual. Os celulares demonstram uma possibilidade do ambiente escolar ser aberto as demandas juvenis e de estimular a interatividade nas relações e prática escolares.

Professores e alunos compartilham o uso dos celulares, mas com hábitos diferenciados tais como quantidade de horas conectados, o tipo de acesso e o tipo de dispositivo prioritário a conexão. Em relação a sala de aula, a utilização da ferramenta estabelece uma relação entre discentes e docentes através das permissões concedidas e conquistadas, ou ainda de demarcação das posições de hierarquia. Porém, nas aulas de Ciências Humanas foi observada uma relação flexível de negociação entre educadores e turma.

O reconhecimento da presença dos dispositivos móveis enquanto fatores de indisciplina colocou-se como uma hipótese com pouco fundamento, pois, a presença de conflitos não se demonstraram com relevância nesse estudo; a percepção sobre a relação de ambivalência demonstrou-se mais presente em campo que situações de confronto.

A lógica multimídia e interativa dos celulares pode questionar a estrutura escolar tradicional baseada em reprodução e acumulação de conhecimento, mas também pode passar por diferentes formas de integração; desde uma inserção regulada e fiscalizada, a uma presença negociada, ou ainda com uma utilização contínua e constituinte do projeto pedagógico.

Logo, a existência de ferramentas multimídias e digitais na escola não necessariamente pressupõem processos de mudança na instituição, contudo fa análise demonstros que existe impacto na experiência social dos sujeitos. As práticas são múltiplas entre os atores, uma vez que são dispositivos que estimulam a diversidade de interesses, no entanto, uma incorporação mais sistemática no projeto educacional de cada instituições poderia proporcionar orientações comuns aos envolvidos.

No acompanhamento das aulas de Ciências Humanas, os celulares apresentaram-se como ferramentas que compõem a realidade social de todos, sendo exercício individual de cada estudante encontrar uma forma de integrar esse uso no ambiente escolar sem competir com os objetivos do estudo. Dessa forma, mais que naturalizados, os dispositivos móveis para os educadores dessa Área do Conhecimento são percebidos enquanto mais um artefato cultural da vivência juvenil a ser assimilado na dinâmica escolar.

A pesquisa sinalizou a importância em valorizar a dimensão comunicativa do espaço escolar, seja através das relações dialógicas entre professor-aluno, seja a através da presença de ferramentas de comunicação e informação conectadas à internet. A interatividade desenvolvida nas redes é um convite para re-pensar posições e práticas no interior da escola, assim como compreender que esse deve ser um espaço aberto a diferentes processos sociais. As experiências exercitadas no ambiente escolar estão mostrando que negar a existência de um fenômeno não o faz desaparecer, e portanto, faz parte do trabalho pedagógico e científico compreender tais situações para ressignificar com qualidade e sentido os fazeres educativos. A análise realizada contribuiu para problematizar um olhar “dado” sobre o objeto de pesquisa, de forma a colaborar com outras perspectivas sobre a problemática. Subsídios necessários para desenvolver relações e intervenções possíveis na gestação do desafio colocado de formação de um novo ser humano, uma nova mentalidade e sensibilidade, e portanto, uma nova escola: “Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. [...] O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível” (FREIRE, 1986, p.221)

Os limites teóricos do trabalho tangem a questão da modernidade. Há o reconhecimento dos valores e concepções modernas para formar as visões de mundo atuais e a existência de uma “mudança”, indicando uma “transição” ou apenas uma “diferença” com os significados associados a esse período histórico. Porém, a pesquisa limitou-se a fazer referências genéricas sobre a constituição da “sociedade contemporânea”. O aprofundamento dessa dimensão contribuiria para o desenvolvimento da análise, mas a realização da investigação e da escrita no período delimitado dificultou maior apropriação desse debate sobre a manutenção, transição, superação dos paradigmas modernos.

Em relação ao debate sobre comunicação, os conceitos de Tecnologias da Comunicação e Informação, Multimídia e Sociedade em Rede foram utilizadas como correspondentes para a elaboração desenvolvida nessa pesquisa, mesmo sem um maior detalhamento relativo as diferenças, semelhanças e possibilidades de aproximação dos termos.

Os limites metodológicos foram expostos no capítulo 4, entretanto, retomando sinteticamente, destaca-se o curto período em campo. Apesar de uma experiência etnográfica de caráter prolongado e contínuo ter sido prejudicada, ainda foi possível explorar o universo investigado e relacionar o debate teórico com o plano empírico.

Apesar das condicionantes, a investigação abre espaço para aprofundar a análise de práticas educativas em que os recursos multimídia já estejam integrados a dinâmica escola, como forma de entender dinâmicas e espaços onde essa dimensão é integrada no projeto político pedagógico. Experiências essas que valorizem o aumento da conectividade proporcionada pelo acesso Wi-Fi da internet, a mobilidade oferecida pelo celular e a interatividade proporcionada por tais dinâmicas de forma a potencializar a proposta engendrada pela instituição.

Da mesma forma, estimula a continuidade sobre os estudos que aproximam o Ensino de Sociologia e a dimensão das tecnologias digitais em sala de aula, pois explorariam as lacunas deixadas pelo trabalho de campo.

Dayrell (2007) destaca que a aparente "desordem" experienciada nas escolas pode ser um "anúncio" de uma "nova ordem" que as instituições insistem em negar, mas a partir dela pode encontrar importantes contribuições para sua ressignificação. A existência de "espaço" entre estrutura e ator é um convite a experimentação e a formação de opções de roteiro para organização escolar.

Reconhecer o exercício de experiência social engendrado pelos sujeitos como catalizadores de “ressonâncias” na instituição escolar fortalece a esperança de construir uma escola no presente, através da elaboração dos atores participantes de sua realidade educacional com suas demandas e interesses.

Compreender novos sentidos a serem articulados ao espaço escolar incentiva assumir uma responsabilidade na mudança de mentalidades e práticas, fazendo os sujeitos importantes formuladores de humanização no processo educativo e de democracia na estrutura social, na medida que assumem o compromisso de elaborar alternativas a educação tradicional. Assim, formando um horizonte onde a escola seja caracterizada como espaço comunicativo que interage com o contexto social. Tanto pela construção de conhecimentos, quanto na formação de seres humanos reflexivos e autônomos aptos a fazerem escolhas e serem protagonistas em diversos espaços sociais.

O jovem estudante ao dispor de um elemento orientado pela sua vontade, o celular e os seus espaços virtuais, apresenta como questionamento a possibilidade de gerar-se uma estrutura escolar tão atrativa e estimulante quanto o espaço virtual, e/ou ainda de inserir a cultura escolar nessa dinâmica digital. Construir uma instituição escolar onde haja desejo e descobertas significativas, que seja local de reconhecimento da sua individualidade e de desenvolvimento pessoal, e ao fim, possa ser mais um espaço de produção de sua existência na sociedade em rede.

As redes chocam-se com os muros escolares, os físicos e construídos entre os sujeitos, a ampliação do olhar sobre esse fenômeno busca incentivar a produção de vínculos e vivências capazes de romper com isolamentos e conectar o aprendizado a uma diversidade de saberes para o crescimento coletivo da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. Introdução, Raízes Culturais e As origens da consciência nacional. In: **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, p.9-56, 2008.
- ANDRÉ, T.; BUFREM, L. A escola segundo a sociologia da experiência escolar. **Cadernos ANPED-SUL**, 2010.
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreender – a geração audiovisual e do computador**. Tradução Maria Cecília Oliveira. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989
- BRITO, Glaucia da Silva. A inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. IN: **Encontro Anual da ANPOCS**, 30, 2006, Caxambu. Anais... São Paulo: ANPOCS, 2006.
- \_\_\_\_\_. A Formação de professores para o uso das tecnologias na educação: um caminho a ser construído. In: CELY, Regina. (Org.). **Formação docente e contemporaneidade: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade -escola**. Curitiba- PR: Editora da Universidade do Paraná, 2010, v. 1, p. 63-75.
- BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PICANÇO, Alessandra de Assis. Construindo novas educações. In: Nelson De Luca Pretto. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2005, v. 1, p. 216-230.
- BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson. **Políticas brasileiras de educação e informática**. 2000. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>>. Acesso em 12 de abril de 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.
- CANDAU, V. M. F. Tecnologia Educacional: concepções e desafios. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 28, p. 61-66, mar. 1979.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. (1998). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP. (p. 17-35)
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1
- \_\_\_\_\_. **A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 325 p. 2004.

CETIC. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2016.

COELHO, Ana. Carolina. S. **Sociedade em rede**: a revolução é compartilhada. In Texto (UFRGS. Online), v. 2, p. 165-173, 2011.

COTANDA, F. C.; KUNRATH, M.; ALMEIDA, M. L.; ALVES, Caleb Faria. Processos de Pesquisa nas Ciências Sociais: uma introdução. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar Barcelos. (Org.). **Ciências Humanas**: Pesquisa e Método. Porto Alegre, 2008, p. 63-83.

COUTINHO, Clara e LISBÔA, Eliana Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, no 1, 2011, p.5-22

CUBAN, L. (1986). **Teachers and Machines**: The Classroom use of Technology Since 1920. NY, Teachers College Press

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Revista Educar**, Curitiba, nº 30, p. 251-264. 2007.

CYSNEIROS, Paulo G. (1998). Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? **IX ENDIPE**. Águas de Lindóia, São Paulo, maio de 1998. Anais II, v. 1/1, p. 199-216.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter 'anthropological blues'. In: NUNES, E. O. (Org.) **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DA MATTA, R. **A Casa & a Rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da juventude. **Onda Jovem**, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005.

\_\_\_\_\_. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 105-1128, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Juventude e escolarização**: os sentidos do ensino médio. Rio de Janeiro, 2009. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio)

DAYRELL, Juarez; MELO, L. C. M. ; SOUZA, G. S. **Escola e juventude**: uma relação possível. Paidéia (Belo Horizonte), v. 12, p. 161-186, 2012.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil: questões e desafios. In: Marlise Matos, Nilma Lino Gomes, Juarez Dayrell. (Org.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**. 1ed. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, 2009, v. 5, p. 89-113.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet” – Entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5 e 6, ANPED, p. 222-232, 1997.

\_\_\_\_\_. A escola e a exclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11/09/2017.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.34, n.123, p.539-555, Dez. 2004 .

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. da. A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 107-135, 1998.

\_\_\_\_\_. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar Barcelos. (Org.). **Ciências Humanas: Pesquisa e Método**. Porto Alegre, 2008, p. 9-24.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FLORIAN, D. P. . Educação, tecnologia e sociedade: um debate sobre as possibilidades das novas mídias no âmbito escolar. In: LIMA, Angela Maria de Sousa et al (Org.). **Práticas e debates na formação de professores de Sociologia/Ciências Sociais**. 1ed. Londrina: UEL, 2013, v. 1, p. 245-247.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FORSTER, M. M. S.; SBICIGO, J. B. ; FONSECA, Denise Grosso da. A escola como espaço formativo: discutindo a (in)disciplina escolar. In: FORSTER, Mari Margarete dos Santos; BROILO, Cecília Luiza. (Org.). **Licenciaturas, escolas e conhecimentos**. 1ed. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008, v. , p. 19-29.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES , Alba Z. (Org.), **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 13-41.

\_\_\_\_\_. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 204 p, 2004.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia da Educação: Campo de Conhecimento e Novas Temáticas**. Educação & Linguagem, v. 15, p. 95-117, 2012.

HENZ, C. I. Educação e Pesquisa: Possibilidades de empoderamento e cidadania das classes populares. In: PEREIRA, T. I. **Aprender e ensinar com Paulo Freire: por uma escola emancipatória**. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2015. 128p .

IANNI, Octávio. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: Edusc/Anpocs, 2004, p. 307-348

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica de 2016 - Notas Estatísticas**. Brasília: MEC, 2017.

HOFFMANN, Daniela ; FAGUNDES, L. C. . Cultura Digital na Escola ou Escola na Cultura Digital?. **RENOTE**. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 6, p. 1-10, 2008.

KOHN, K.. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. UFSM/Cesnors. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

LAURENS, J. P. (2009). Comunicação e educação: algumas considerações sociológicas. **Revista FAMECOS** ,(40), p. 5-14

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. Introdução: Objeto, método e alcance desta investigação. **Ethnologia**, n.s., nº 6-8, 1997, p. 17-37.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. (Trad.) Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: Conceitos, Métodos e Prática**. Ed. Loyola, São Paulo, 2002.



- MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais da sociologia da educação. **Leituras & Imagens**, Florianópolis, UDESC/FAED, p. 23-43, 1995.
- OLIVEIRA, C. de. TIC's na Educação: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, Dez. 2015
- OLIVEIRA, Amurabi. "Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia em educação". **Revista Educação em Foco**, 16(22):163-183, 2013a.
- \_\_\_\_\_. Etnografia e Pesquisa Educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos** (Online), v. 17, p. 271-280, 2013b.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro . Socialização na escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org.). **Sociologia da Educação** - pesquisa e realidade brasileira. 2a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012, v. 1, p. 222-244.
- PEIXOTO, J.. As práticas digitais juvenis e as práticas educativas com uso das TIC. In: **III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2009, Anápolis. Professor: entre os desafios do cotidiano escolar e a realização profissional. Anápolis: Vieira, 2009.
- PEIXOTO, Joana; ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação e Sociedade**. 2012, v.33, n.118, p. 253-268
- PEREIRA, T. I.. **Aprender e ensinar com Paulo Freire**: por uma escola emancipatória. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2015. 128p .
- PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da educação** – Do positivismo aos estudos culturais . São Paulo: Editora Ática, 2010, 176 p.
- PIRES, F. F. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 143-148, 2011.
- PNAD. Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios. **Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. Rio de Janeiro, 2013.
- PRETTO, Nelson de Luca; LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas. In: PRETTO, Nelson de Luca (org). **Tecnologia e novas Educações**. Salvador/Bahia. Edufba, 2005.
- PRETTO, N. L. **Escritos sobre Educação, Comunicação e Cultura**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2008. 240p .
- \_\_\_\_\_. **Uma escola com/sem futuro** - educação e multimídia. 9. ed. Salvador: Edufba, 2013. 258p .

RAITZ, Tânia Regina; CHIARELOTTO, Arivane Augusta. Sociologia da Educação: uma leitura dos novos objetos de pesquisa. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 95-107, mar. 2009.

ROCHA, T. B. . Currículo e Tecnologias: refletindo o fazer pedagógico na era digital. In: PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Tecnologias e Novas Educações**. Salvador: EDUFBA, 2005, v. 1, p. 13-230.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet., 2002

SOUZA, Angela Gonçalves de; CUNHA, Maria Carmen Khnychala. Reflexões sobre a tecnologia educativa: conceitos e possibilidades. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 82-99, mar. 2009

SPOSITO, Marília Pontes. Interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre juventude no Brasil. In: APPLE, Michel; BALL, Stephen; GANDIN, Armando. (Org.). **Sociologia da Educação**. Análise internacional. 1ed. Porto Alegre: Penso, 2013, v. 1, p. 438-446.

VARELA, Julia; ALVAREZ□URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n.6, p.68□96,1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola . São Paulo: Libertad, 1994.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In VELHO, G. (ed.): **Individualismo e cultura**: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea, p.123-132. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VICTORA, C.; KNAUTH, D.; HASSEM, M. N. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WERTHEIN, J. 2000. Sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, maio-ago, v. 29, no. 2, p. 71-77, 2000.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006, p.37-65.

## ANEXO 1 - Questionário do Educador



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

*Projeto de Pesquisa: “As experiências sociais com recursos multimídia na escola através do uso dos celulares nas aulas das Ciências Humanas”*

---

### QUESTIONÁRIO DO EDUCADOR

---

1. Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
2. Auto declaração de cor: ( ) Branco ( ) Negro ( ) Pardo ( ) Amarelo ( ) Indígena
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Formação acadêmica:  
( ) Graduação (Qual curso?): \_\_\_\_\_  
( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
5. Qual o ano da sua última titulação? \_\_\_\_\_
6. Qual carga horária semanal de trabalho?  
( ) 20h ( ) 30h ( ) 40h ( ) 50h ( ) 60h
7. Quais as disciplinas que leciona? ( ) Sociologia ( ) Filosofia ( ) História ( ) Geografia ( ) Ensino Religioso ( ) Outra: \_\_\_\_\_
8. Há quantos anos você leciona? \_\_\_\_\_
9. Você costuma usar recursos multimídia em suas aulas? (músicas, imagens, vídeos, projeções, atividades no laboratório de informática...)  
( ) Não uso ( ) Raramente uso ( ) Regularmente uso ( ) Frequentemente uso
10. Marque 1 motivo para não utilizar os recursos multimídia em suas aulas?  
( ) Falta de hábito ( ) Falta de conhecimento sobre o funcionamento dos recursos ( ) Pouco tempo para o planejamento ( ) Problemas de infra-estrutura da escola  
( ) Necessidade de explorar e conhecer recursos facilitem a construção da aula ( ) Achar dispensável
11. Qual seu principal dispositivo de acesso à internet?  
( ) Celular ( ) Computador ( ) Tablet ( ) TV Digital
12. Onde você mais costuma acessar à internet?

Em casa  Na escola  No Trabalho  Em cursos extra-classe  Em Lan Houses  
 Em locais que disponibilizam wifi

13. Quantas horas diárias em média você passa conectado? \_\_\_\_\_

14. Numere de 1 a 5 as opções abaixo. Utilize 1 para a atividade que mais realiza na internet e 5 a que realiza menos.

Facebook  WhatsApp  Instagram  Youtube  Twitter  Blogs  Sites de Notícia  Jogos  Pesquisas  E-mail  Sites de serviços (compras on-line, banco...)  
 Outro: \_\_\_\_\_

15. Na sua avaliação, o celular em sala de aula pode ser visto como (marque no máximo 2 opções):  um problema  um facilitador  algo indiferente  algo que alunos não sabem integrar com a rotina escolar  algo que os professores não sabem integrar na rotina escolar  algo que nem professores nem alunos sabem integrar na rotina escolar

16. Durante a aula você consegue ficar sem olhar o celular?  Sim  Não

17. Você utiliza a internet para estudar? (busca em sites, vídeo-aulas, tirar dúvidas por dispositivos de conversa on-line, leitura de material de/para aula, utilização de recursos para memorização ou organização do estudo...)  Sim  Não

18. Qual a relação da escola com o celular? (orientação institucional) (Marque no máximo 2 opções)  Deixa usar  Proíbe o uso  Cada professor faz uma combinação  Existem atividades as quais realizamos pelo celular em aula  Utilizamos o celular apenas no intervalo

19. É possível integrar a presença do celular em sala de aula com a aprendizagem dos conhecimentos propostos?  Sim  Não

20. A maior presença dos recursos multimídia e do acesso à internet contribuem para um espaço escolar mais participativo e interessante?  Sim  Não

## ANEXO 2 - Questionário do Educando



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO

DOS SINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

*Projeto de Pesquisa: “As experiências sociais com recursos multimídia na escola através do uso dos celulares nas aulas das Ciências Humanas”*

### QUESTIONÁRIO DO EDUCANDO

1. Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
2. Auto declaração de cor: ( ) Branco ( ) Negro  
( ) Pardo ( ) Amarelo ( ) Indígena
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Qual o seu ano? ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano
5. Você já repetiu de ano? ( ) Sim ( ) Não
6. Você tem filhos? ( ) Sim ( ) Não
7. Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não
8. Você faz atividades extra-classe? (curso de línguas, informática, profissionalizante, esportes...) ( ) Sim ( ) Não
9. Você estudo fora do tempo de aula? ( ) Sim ( ) Não
10. Marque as opções que correspondem com a sua participação.  
( ) Projetos de ONGs ( ) Igreja ( ) Grêmios Estudantis ( ) Associação de Moradores ( ) Associação Cultural ( ) Partido ( ) Outra: \_\_\_\_\_
11. Qual seu principal dispositivo de acesso à internet?  
( ) Celular ( ) Computador ( ) Tablet ( ) TV Digital
12. Onde você mais costuma acessar à internet?  
( ) Em casa ( ) Na escola ( ) No Trabalho ( ) Em cursos extra-classe ( ) Em Lan Houses  
( ) Em locais que disponibilizam wifi
13. Quantas horas diárias em média você passa conectado? \_\_\_\_\_
14. Numere de 1 a 5 as opções abaixo. Utilize 1 para a atividade que mais realiza na internet e 5 a que realiza menos.

Facebook  WhatsApp  Instagram  Youtube  Twitter  Blogs  Sites de Notícia  Jogos  Pesquisas  E-mail  Sites de serviços (compras on-line, banco...)  
 Outro: \_\_\_\_\_

15. Na sua avaliação, o celular em sala de aula pode ser visto como (marque no máximo 2 opções):

um problema  um facilitador  algo indiferente  algo que alunos não sabem integrar com a rotina escolar  algo que os professores não sabem integrar na rotina escolar  
 algo que nem professores nem alunos sabem integrar na rotina escolar

16. Durante a aula você consegue ficar sem olhar o celular?  Sim  Não

17. Você utiliza a internet para estudar? (busca em sites, video-aulas, tirar dúvidas por dispositivos de conversa on-line, leitura de material de/para aula, utilização de recursos para memorização ou organização do estudo...)  Sim  Não

18. Qual a relação da escola com o celular? (orientação institucional) (Marque no máximo 2 opções)

Deixa usar  Proíbe o uso  Cada professor faz uma combinação  Existem atividades as quais realizamos pelo celular em aula  Utilizamos o celular apenas no intervalo

19. É possível integrar a presença do celular em sala de aula com a aprendizagem dos conhecimentos propostos?  Sim  Não

20. A maior presença dos recursos multimídia e do acesso à internet contribuem para um espaço escolar mais participativo e interessante?  Sim  Não