



TECNOLOGIAS, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A PARTILHA DE SENTIDOS NO CONTEXTO ESCOLAR


  Magda Pischetola¹

  João Paulo Leite Cabrera Pereira da Rosa²

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Magda Pischetola
E-mail: magda@puc-rio.br
Instituição: Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Submetido: 10/06/2018
Aprovado: 24/07/2019
Publicado: 13/12/2019

 10.20396/rho.v19i0.8652681
e-Location: e019048
ISSN: 1676-2584

Checagem
Antiplágio



Distribuído
Sobre



RESUMO

As Tecnologias da Informação e da Comunicação criam novas possibilidades de socialização e mediação do conhecimento, com inúmeras implicações para a educação. O artigo define de ensino fundamental do Rio de Janeiro, com o objetivo de investigar as percepções e as práticas de mediação pedagógica dos professores nas redes sociais digitais. Os resultados principais apontam para um uso das redes sociais como ferramenta de interação e de comunicação entre professores e alunos, mas raramente como espaço de mediação pedagógica. Registra-se também uma partilha de sentidos semelhantes entre professores de um mesmo contexto escolar, possivelmente o conceito de mediação pedagógica fundamentado na teoria Histórico Cultural, delineando a importância do processo de apropriação cultural. Apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida em oito escolas municipais explicável através de condições intervenientes específicas, entre as quais destacamos o papel da gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Cibercultura. Mediação pedagógica. Tecnologias digitais. Contexto escolar.



TECHNOLOGIES, MEDIATION OF LEARNING AND SHARED UNDERSTANDING IN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract

Information and communication technologies create new opportunities for socialization and mediation of knowledge, with many implications for education. The article defines the concept of pedagogical mediation based on the Cultural History theory, outlining the importance of the cultural appropriation process. It presents a qualitative research carried out in eight municipal elementary schools of Rio de Janeiro, in order to investigate the perceptions and mediation practices of teachers in digital social networks. The main results show that social networks are used as a tool of interaction and communication between teachers and students, but rarely as a pedagogical mediation space. The findings also suggest that there is a shared understanding of media among teachers of the same school context, which can be due to specific intervening conditions, among which the role of the school management.

Keywords: Cyberculture. Mediation of learning. Digital technologies. School context.

TECNOLOGÍAS, MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y EL COMPARTIR LOS SENTIDOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación crean nuevas posibilidades de socialización y mediación del conocimiento, con innumerables implicaciones para la educación. El artículo define el concepto de mediación pedagógica fundamentado en la teoría Histórico Cultural, delineando la importancia del proceso de apropiación cultural. Se presenta una investigación de carácter cualitativo, desarrollada en ocho escuelas municipales de enseñanza fundamental de Río de Janeiro, con el objetivo de investigar las percepciones y las prácticas de mediación pedagógica de los profesores en las redes sociales digitales. Los resultados principales apuntan a un uso de las redes sociales como herramienta de interacción y de comunicación entre profesores y alumnos, pero raramente como espacio de mediación pedagógica. Se registra también un reparto de sentidos similares entre profesores de un mismo contexto escolar, posiblemente explicable a través de condiciones intervinientes específicas, entre las que destacamos el papel de la gestión escolar.

Palabras clave: Cibercultura. Mediación pedagógica. Profesores. Contexto escolar.



CIBERCULTURA E CULTURA DA PARTICIPAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

As mudanças aportadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) na sociedade contemporânea estabelecem novas formas de lidar com o conhecimento e suas produções, assim como as relações sociais ensejadas. As especificidades das TICs decorrem dessas ferramentas criarem novas possibilidades de socialização do conhecimento de maneira colaborativa, interativa e horizontal.

De acordo com Lévy (1999), na contemporaneidade existe uma fusão do social e do cultural com o tecnológico e produzem-se novas formas de sociabilidade e arranjos associativos na construção e produção de conhecimento, constituindo a chamada “cibercultura”. De fato, em cada época da humanidade a separação entre tecnologia, cultura e sociedade é apenas conceitual, pois toda realidade social é técnica e cultural ao mesmo tempo: as técnicas desenvolvidas pelo homem são constituídas historicamente como resultado de uma cultura e, por sua vez, condicionam a evolução da sociedade. A interconexão e o surgimento de comunidades virtuais, observados pelo autor como processos atuais de virtualização da comunicação e das relações sociais, alteram não apenas as trocas de informações, mas as próprias noções de informação, comunicação, interação, comunidade e relação social.

Na cibercultura, aponta Lévy (1999), os sujeitos sociais estabelecem uma *nova relação com o conhecimento*, com implicações evidentes para a educação e os caminhos da aprendizagem. Nas últimas duas décadas, a perspectiva de interpretação do autor tornou-se cada vez mais realista e atual. As TICs abriram um espaço de questionamento da educação, colocando em cheque a organização do sistema educacional e o próprio papel do professor, que já não representa a fonte principal de conhecimento e se torna um mediador em sala de aula, um incentivador dos processos de aprendizagem em rede e através das redes (LEMONS, 2003; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000; NÓVOA, 2011; SETTON, 2010; VARISCO, 2002). Segundo Nóvoa (2011), vivemos em tempos de desvalorização do professor e o medo dele é o de ser substituído pelas novas tecnologias. A instituição escolar sofre hoje com o transbordamento de suas funções na sociedade e com a perda de importância de seu papel na construção de aprendizagem dos jovens. Se no século XX o desafio da escola era universalizar o ensino através da sala de aula, caracterizado pelo professor com aulas em geral expositivas e com uso do quadro negro, no século XXI o desafio da escola tornou-se o de diversificar e individualizar o ensino, propiciando a construção de uma escola mais aberta, informatizada e dinâmica. Portanto, na cibercultura o professor não perde sua importância. Muito pelo contrário, o professor torna-se o principal responsável da mediação pedagógica do conhecimento, em uma época em que existem tantas novas possibilidades de comunicação e relação social.

A escola, afirma Dayrell (1996), organiza-se voltada para si mesma, como se ela tivesse um único sentido e seguisse um único modelo de educação. Mas a escola é uma instituição polissêmica e construída socialmente: uma instituição em que a aprendizagem mais significativa acontece nos momentos de encontro, de troca, de afetividade, de diálogo. Percebe-se que uma



cultura comunicacional que altera as possibilidades de relações sociais cria novas formas de aprendizagem, principalmente da juventude, e gera uma pressão social por mudanças também na educação escolar, em direção a uma cultura de participação. Dessa forma, a sala de aula com o professor no papel apenas de emissor de informação é, inevitavelmente, questionada. A esse respeito, Buzato (2010) aponta que a integração da cultura de participação na escola depende dos arranjos associativos que os professores estabelecerem, com uma arquitetura da participação que pode inovar ou reproduzir a lógica tradicional de ensino. Segundo o autor, a participação não é uma questão relacionada à tecnologia digital, ela vai além disso, dependendo das dinâmicas culturais geradas pela **apropriação** de tecnologia. Conforme o autor, a relação entre estrutura e ação social dos indivíduos fundamenta-se em um *ethos*, uma mentalidade que impele a participação e a colaboração dos indivíduos, mas possui outras formas crivadas pelas disputas de poder e pelas desigualdades, que dependem da sua arquitetura. Portanto, podemos dizer que é o uso da tecnologia que permite determinar o tipo de apropriação tecnológica que os indivíduos realizam. Por isso, é importante o papel do professor, ao decidir usar uma arquitetura de atuação com as tecnologias que propicie a construção coletiva do conhecimento ou ao continuar com as mesmas lógicas hierárquicas, com propostas de uso das tecnologias aparentemente inovadoras, mas que geram velhas formas de exploração nas relações dos indivíduos e linearidade no ensino. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019).

Cabe destacar que as tecnologias como a Internet, que atualmente exigem novas práticas sociais e possuem um novo *ethos* de participação e colaboração, não geram por si só essas novas formas de ser e agir, mas são seus usos que as corroboram com novas práticas sociais participativas e colaborativas. Conforme Pischetola (2016), para entender as evoluções inerentes à relação da educação com a cibercultura precisamos ir além dos usos das TICs como ferramentas e compreendê-las como parte integrante da cultura de nossa sociedade atual. Nessa linha de raciocínio, acreditamos na responsabilidade de o professor se interessar e cuidar dessa mudança de abordagem na cultura da sala de aula. Apesar das muitas dificuldades enfrentadas pela instituição escolar, evidenciadas em literatura, em criar espaços de participação dos alunos, as TICs estão trazendo novas possibilidades para o ensino e aprendizagem, que pressionam por uma mudança cultural e ressaltam a importância do professor nesse processo.

TICS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A atividade docente é dada principalmente pela mediação pedagógica, a qual ocorre por meio da relação professor-aluno. Apesar da aparente clareza que o termo “mediação pedagógica” apresenta e de seu uso abrangente na literatura sobre desenvolvimento infanto-juvenil e aprendizagem, muitas vezes seu significado é entendido como sinônimo de mera assistência do professor às atividades de ensino e aprendizagem. Sforni (2011) destaca, a esse propósito, que o conceito carece de crítica sobre sua aplicação:

Nas últimas décadas o conceito de mediação tornou-se bastante presente no discurso pedagógico em razão da forte influência da abordagem Histórico Cultural nos cursos



de formação de professores. Observa-se, porém, que, muitas vezes, o termo mediação tem sido utilizado de uma maneira restrita, apenas como sinônimo de ajuda do professor aos alunos na realização de atividades escolares. (SFORNI, 2011, p. 1).

Segundo a autora, a noção de mediação pedagógica entendida apenas como um suporte ou uma ajuda ao aluno reduz o conceito para a interação entre aluno e professor e exclui todo o processo pedagógico presente no desenvolvimento intelectual dos alunos e abordado pela pedagogia Histórico Cultural. Cabe retomar alguns dos princípios fundamentais dessa abordagem, para podermos entender a importância da mediação pedagógica para a integração de TICs nas práticas de ensino e aprendizagem.

A teoria tem sua origem no pensamento de L. S. Vygotsky (1998) e seus seguidores, durante a década de 1920 na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas³. Ao focar a origem social da mente, a teoria tenta resolver o dilema de a sociedade reproduzir a cultura historicamente acumulada, ao mesmo tempo em que produz a singularidade do indivíduo. Isto é, o mundo dos objetos possui inúmeros significados socialmente e culturalmente reconhecidos/compartilhados: instrumentos e objetos, frutos do trabalho social, que através de uma generalização se tornam uma experiência cultural que pode ser transmitida. Cada conceito geral adquire uma forma linguística para ser comunicado e repetido futuramente (FICHTNER, 2012). Mas é pela praxe, pela atividade intencional experimentada na vida real, na prática cotidiana, que os significados objetivos são convertidos em sentidos pessoais e, assim, internalizados.

No processo de apropriação, por meio de mecanismos de internalização, o indivíduo não só reproduz e repete a cultura historicamente acumulada, como a transforma através dos significados pessoais que atribui aos significados sociais dos objetos. Vygotsky (1998) defende que a origem da evolução histórica do comportamento humano deve sempre ser entendida em relação interdependente com o meio social, que é ao mesmo tempo contexto de relação social e objeto de conhecimento. Ou seja, o sujeito é o resultado de sua própria atividade. **A relação dialética entre sujeito e objeto os transforma continuamente.**

É evidente que essa abordagem rompe com a separação entre sujeito e objeto, própria do pensamento moderno, e foca a interação do sujeito com o meio social, considerando que a produção de cultura se dá ao longo do tempo por meio da linguagem, com a criação de representações ou signos. Sendo assim, o ser humano não apenas cria seus instrumentos, mas também concebe signos ou representações desses mesmos instrumentos para torná-los comunicáveis. Porém, não faz isso diretamente, mas graças à mediação de outros seres humanos, pelo objeto e pelas representações sociais desse mesmo objeto, em um processo que é ao mesmo tempo individual e coletivo.

Desse modo, o processo de aprendizagem mediado pelo mundo precisa de uma ação intencional por meio da comunicação, para que o sujeito internalize a cultura que lhe é externa, e se aproprie dela atribuindo-lhe um significado subjetivo. Em sua teoria da educação, Vygotsky (1998) entende que essa apropriação deve ser mediada pedagogicamente, ou seja,



intencionalmente orientada, para gerar o desenvolvimento dos sujeitos sociais. (FICHTNER, 2012; SFORNI, 2011). Para tal, a mediação do professor deve estar intencionalmente vinculada ao processo de aprendizagem do aluno, com o objetivo de promover o desenvolvimento de suas capacidades através da apropriação cultural. Na atividade de ensinar e de aprender, existe uma dupla mediação; uma que ocorre na atividade externa (interpessoal) do professor com o aluno e com o objeto de conhecimento, e outra, na atividade interna (intrapessoal) do aluno com os instrumentos e o objeto de conhecimento. Em suma, a aprendizagem não está apenas nas formas técnicas e não pode ser considerada um processo linear e uniforme. Do mesmo modo, a mediação pedagógica não pode ser entendida como mera transmissão de conteúdo ou comunicação entre sujeitos, pois essa visão implicaria considerar o conhecimento como algo petrificado, que não se renova a cada compreensão e a cada interação dialética. Em uma perspectiva epistemológica em que o conhecimento se apresenta como o resultado de um processo histórico, social e cultural, a mediação pedagógica não se limita a uma interação entre professor e aluno, mas acontece na relação dialogada entre o professor, o objeto do conhecimento e o aluno.

Ora, se o mundo contemporâneo é um mundo caracterizado por novas formas de conhecer e se a nossa cultura é uma cultura de interconexão e redes, uma cultura que vê o indivíduo em simbiose com os instrumentos tecnológicos digitais, imerso em uma contínua comunicação, a mediação pedagógica transborda para além da interação presencial professor-aluno? Acontece também no espaço virtual de relação, comunicação e aprendizagem?

O artigo tenta responder a essas perguntas, investigando a transposição das ações de mediação pedagógica para o espaço virtual das redes sociais digitais. No contexto da cibercultura, interessa-nos entender se as relações sociais online podem ser entendidas como espaço de mediação pedagógica, na perspectiva delineada de relação dialética entre sujeitos e objetos. Apresentamos a seguir um relato da pesquisa por nós realizada perseguindo esse escopo de estudo.

UMA PESQUISA EM OITO ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

Ao longo do ano escolar de 2015, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa em oito escolas públicas municipais de ensino fundamental II da cidade do Rio de Janeiro, indicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro como sendo escolas de boas práticas pedagógicas com o uso de TICs, segundo alguns critérios pré-estabelecidos: variedade das tecnologias utilizadas, criatividade das ações pedagógicas, continuidade no tempo e presença na escola de um grupo de professores engajados no uso pedagógico de TICs. O pedido foi inicialmente de indicação de 10 escolas, mas a SME respondeu com uma lista de apenas oito instituições, identificadas como respondentes aos nossos critérios. As escolas selecionadas eram situadas em áreas da cidade com diferentes contextos socioculturais – Oswaldo Cruz, Meier, Jacarepaguá, Centro, Bangú, Vila Militar, Humaitá, Vila Isabel – e foram investigadas por



quatro pesquisadores de mestrado e doutorado, relacionados a um projeto de pesquisa institucional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ.

A pesquisa que aqui apresentamos é um recorte de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo foi investigar **se e de que forma as relações sociais online entre professores e alunos se constituem como atividades de mediação pedagógica**, na perspectiva da pedagogia Histórico Cultural. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar qual a percepção ou o sentido que tem para os professores a virtualização das relações online entre alunos e professores com as redes sociais; 2) verificar como os professores percebem ou dão sentidos às suas ações com as redes sociais, se as usam ou não usam e quais tipos de usos fazem.

A investigação, de caráter qualitativo, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com oito professores por cada escola, por um total de 64 entrevistas realizadas. O roteiro da entrevista foi construído no âmbito da pesquisa institucional e para o nosso recorte foram inseridas duas perguntas específicas, sobre o significado da mediação pedagógica e os usos das ferramentas de comunicação online entre professores/gestores e alunos.

Conforme destacam Ghedin e Franco (2008), o espaço escolar é marcado pela imprevisibilidade e, por isso, precisa ser entendido como um espaço complexo, construído socialmente pelas diversas relações que se estabelecem entre os atores que o constituem. A escolha da entrevista como instrumento de pesquisa se deu pela peculiaridade qualitativa que a caracteriza. A comunicação verbal entre pesquisador e entrevistado, baseada na construção de uma relação de confiança, busca a obtenção de informações de caráter subjetivo, como representações, percepções, crenças e estados emocionais. (MINAYO, 2002). Entendemos, com Duarte (2004) que a modalidade semiestruturada de entrevista permite abordar aspectos subjetivos concernentes as visões dos professores sobre o significado da mediação pedagógica em tempos de cibercultura. A modalidade de entrevista semiestruturada possui um roteiro prévio, mas passível de modificações na ordem dos assuntos tratados e com certa flexibilidade para inserir ou retirar algumas perguntas, de acordo com o teor da narrativa do sujeito participante. (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010).

A análise de dados utilizou-se da metodologia da Teoria Fundamentada em Dados (GLASER; STRAUSS, 1967), baseada nos dados produzidos no campo, com o objetivo de gerar explicações para ações dos indivíduos dentro de um contexto social de estudo, aumentando o foco do indivíduo ao contexto social. (CASSIANI CALIRI; PELÁ, 1996). Nessa abordagem metodológica, o contexto social é entendido como um conjunto de circunstâncias constituído pelas relações sociais ensejadas e pelas estratégias de ação social que são tomadas pelos indivíduos. A unidade social aqui analisada é o contexto escolar.

Segundo a abordagem da Teoria Fundamentada em Dados, as categorias de análise não são pré-constituídas. Elas surgem dos dados coletados, analisados sob o viés da mediação pedagógica e dos usos de tecnologias pelos professores.



RESULTADOS PRINCIPAIS

Após a coleta dos dados empíricos, a análise de dados foi realizada em diferentes etapas, conforme a literatura que define o método da Teoria Fundamentada em Dados (GLASER; STRAUSS, 1967; STERN, 1980): (i) procedimento de codificação; (ii) codificação aberta; (iii) codificação axial ou formação do conceito; (iv) codificação seletiva ou delimitação do construto teórico. Como apontam Cassiani, Caliri e Pelá, (1996), a primeira fase tem por objetivo a busca de um rigor metodológico, em que o pesquisador detecta os vieses, recortando as unidades de análise e nomeando-as com uma palavra ou sentença significativa. Em um segundo momento, inicia-se o processo comparativo entre as categorias e a atribuição de uma categoria para todos os dados coletados. O pesquisador diferencia, durante a codificação aberta, as categorias que ele mesmo construiu e as que foram abstraídas da linguagem de pesquisa. Em um terceiro momento, na codificação axial, o pesquisador realiza um agrupamento dos códigos em categorias, visando uma redução, integração e organização das mesmas. Por último, na codificação seletiva emerge o tema principal ao redor do qual as categorias podem ser organizadas. Esse procedimento promove o desenvolvimento de uma estrutura teórica, um “paradigma de análise” capaz de discernir as condições causais de um fenômeno, as condições intervenientes que facilitam ou bloqueiam certas ações em um contexto específico e os resultados dessas ações. (GLASER; STRAUSS, 1967).

Apresentamos a seguir a aplicação da metodologia de análise exposta acima. Os resultados das primeiras três etapas – procedimento de codificação, codificação aberta e codificação axial – apontaram para três categorias principais.

a) Visão de “inevitabilidade” (injustificada) das TICs nas escolas.

Primeiramente, um resultado geral que confirma os pressupostos teóricos da cibercultura sobre a mudança cultural das práticas sociais a partir da presença das TICs, e em particular da Internet, na sociedade. Todos os professores entrevistados apresentaram um discurso de “inevitabilidade”, com respeito aos dispositivos móveis e às redes sociais, expressando de alguma forma a necessidade de se adaptar culturalmente às novas tendências sociais, como se não tivessem outra escolha. Seguem alguns extratos de entrevista.

É uma relação, atualmente, **necessária**, não é nem uma coisa eletiva, que a gente pode escolher, porque ela invade de certa forma o cotidiano da gente. (Professora de Língua Portuguesa, Escola 01).

É inevitável o uso da mídia no cotidiano e eu tenho certeza que vai ser cada vez mais usual isso, que nós não temos como fugir. (Professor de Geografia, Escola 02).

Eu acredito que a mídia precisa estar inserida no ambiente escolar, porque numa sociedade como a de hoje a gente não tem como eliminar a mídia da rotina do aluno, então não tem como ele viver 24 horas com a mídia fora da escola e dentro da escola a gente quer **excluir isso dele, acho meio inviável**. (Professor de Língua Portuguesa, Escola 03).



Inevitável, impossível de ignorar, necessária: assim os professores definem a presença das TICs na escola. Em geral, a maioria dos professores deu um sentido mais positivo do que negativo às relações sociais online com seus alunos, com uma expectativa voltada mais para as potencialidades do que seus riscos. Seguem dois exemplos, de percepção positiva e negativa.

O aluno diz assim: “legal, o professor está junto com a gente, ele não é alienado”. Porque às vezes eles vêem uma foto nossa, o professor na praia, “nossa, o professor vai a praia!” (*risos*) como se ele não pudesse ir a praia, não pudesse jantar, como se fosse um objeto! e isso é **bom porque cria uma intimidade**. Não vejo problema em criar intimidade, eu vejo problema no desrespeito. Intimidade não significa desrespeito, eu posso ser seu amigo íntimo e por ser íntimo respeitar, não desrespeitar. (Professora da Sala de leitura, Escola 04).

Eu não sou muito favorável a esse tipo de relação, não. **Acho que se perde muito, quando você fica longe do aluno**. Eu dou o exemplo dos grupos que a gente faz parte nas redes sociais: muitas vezes uma coisa que você escreve não é bem compreendida, não é bem aquilo que você quis dizer. Então, eu acho que essa distância gera isso, gera essas falhas de comunicação. Acho que o professor presente e o aluno presente dão muito mais certo do que online. (Professor de História, Escola 01).

b) Escasso uso das redes sociais com fins de mediação pedagógica.

Quanto aos usos que os professores fazem das redes sociais, dividimos os resultados em três categorias: (i) professores que não usam as redes sociais; (ii) professores que usam as redes sociais sem fazer mediação pedagógica; (iii) professores que usam as redes sociais com ações de mediação pedagógica. A maioria dos professores entrevistados faz parte das primeiras duas categorias, sendo que apenas 9 professores, do universo de 64 entrevistados, dão um sentido de mediação pedagógica para o uso das redes sociais com seus alunos.

Na perspectiva da pedagogia Histórico Cultural, entendemos as duas primeiras categorias – professores que não utilizam as redes sociais e professores que utilizam as redes sociais sem escopo de mediação pedagógica – como aqueles professores que em sua atividade docente reproduzem a lógica tradicional de ensino e aprendizagem, uma vez que não valorizam a relação com seus alunos e seus saberes. Incluímos nessa análise a primeira categoria de professores, os que não usam as redes sociais para se relacionar com seus alunos, pois percebemos em suas falas uma evidente contradição com a “inevitabilidade” expressa nas entrevistas quando perguntados sobre a presença das tecnologias na escola e na sociedade. De fato, na maioria dos depoimentos encontramos uma dificuldade em explicar *porque* a integração das tecnologias na escola seria inevitável, ou necessária. Esse dado nos faz pensar na ausência geral de uma reflexão mais aprofundada sobre esses assuntos.

Em nosso entendimento, essa contradição se explica no sentido que os entrevistados dão para mídias como **ferramenta** e não como uma **matriz cultural**. (PISCHETOLA, 2018). Com isso, queremos dizer que as mídias são percebidas, pela maioria dos professores entrevistados, como mero instrumento adicional para a prática pedagógica, e não como elemento que reformula ou reconfigura, em seus fundamentos, as ações de ensino e aprendizagem. Ou seja, as mídias não estariam providenciando um novo espaço de mediação pedagógica, um



dispositivo cultural de relação entre professor, aluno e conhecimento. É evidente que os entrevistados entendem que “deveriam” incluir as TICs em suas práticas (porque assim é esperado em uma sociedade que muda), mas ainda na perspectiva de adaptar essas ferramentas para sua aula, na lógica de transmissão do ensino tradicional, em que a participação e a relação social com o aluno na construção do conhecimento são desconsideradas. Assim, segundo esses professores é preciso incluir ferramentas como projetor, vídeos, softwares de apresentação, para providenciar aos alunos uma melhor exibição e transmissão de conteúdos, e não por causa de uma mudança na relação com o conhecimento, o acesso à informação, as práticas relacionais dos jovens na sociedade contemporânea, e nem por uma necessidade de adaptar suas ações de mediação pedagógica aos novos espaços de produção cultural. Algumas das seguintes falas mostram claramente essa visão, amplamente criticada pela pedagogia Histórico Cultural.

Eu não tenho contato [online] com eles, eu não misturo. Tem professor que não se importa, já sei, mas tem informação que também eu não quero compartilhar com eles. E eles falam coisas com a mesma linguagem que usam entre eles. [...] **Eu acho que tudo o que for substituir o quadro negro e fazer eles gostarem mais da escola é válido.** O fato de eles verem seus trabalhos ali expostos...eles vão ter mais respeito da escola. Isso eu acho ótimo. E a questão dos vídeos, também. Porque não é a mesma coisa mostrar para eles um livro e ver algo em tempo real. Na Internet você busca imagens e você já tem toda uma informação ali disponível, é diferente. (Professora de Geografia, Escola 08).

Não tenho alunos no meu Facebook, não tenho telefone de alunos para entrar em contato com eles pelo meu Whatsapp, não tenho. É porque eu tenho uma preocupação que já deve ter ficado muito claro para você de utilizar as mídias, os recursos tecnológicos, de uma forma pedagógica, essa é minha preocupação. Então, **eu não vejo um uso pedagógico em ter alunos, por exemplo, no meu Facebook.** (Professora de Matemática, Escola 03).

c) Concentração de opiniões parecidas no mesmo contexto escolar.

Olhando para os dados de forma global, é interessante notar que há escolas em que se concentram as visões positivas e as visões negativas sobre as relações online professores-alunos. Na Escola 03, por exemplo, todos os professores deram um sentido positivo para essa relação online, porém apenas um professor afirmou utilizar as redes sociais com um sentido de mediação pedagógica. Por outro lado, na Escola 06 concentram-se as respostas dos professores que usam as redes sociais, explicitando uma visão positiva, mas que não realizam mediação pedagógica. Nesses depoimentos, ainda que apareçam elementos de interação com o aluno, o uso das redes sociais não é intencional e os professores continuam priorizando a transmissão de conhecimento, evitando criar espaços de participação do aluno para a construção individual e coletiva do conhecimento, nos termos delimitados pela pedagogia Histórico Cultural. Portanto, dar o sentido positivo para as relações online entre professor e aluno não parece estar associado ao fato de os professores realizarem mediação pedagógica através das relações online com seus alunos.



Os dados coletados mostram que a maioria dos professores que realizam mediação pedagógica através das redes sociais concentra-se na Escola 04. Relatamos os depoimentos de dois professores, que podemos considerar emblemáticos para a nossa investigação.

Às vezes nos sentimos assim: nós **estamos perdendo as crianças e jovens e adolescentes para a Internet, para o computador, para as redes sociais**. Não vejo problema nas redes sociais. Vejo que elas podem ser muito proveitosas. Nós temos aqui também uma campanha da escola: “como utilizar a rede social, regras para o uso do Facebook” (*risos*). Há coisas que a gente não pode dizer [no Facebook], porque você quer desabafar, mas há pessoas ali que não tem interesse na sua vida e aí é muito complicado. Então, **trazer a rede social para o nosso contexto em sala de aula é bem-vindo, bem bacana. Claro que com o professor ali moderando**. “Professora, posso olhar meu Facebook?”. Não, a regra não é essa, nós vamos mediar, para a sala de aula. [...] A gente orienta, há um banner aqui na escola, orientando porque sempre acontece de um aluno postar um comentário, falar de alguém, a gente às vezes fica muito preocupado...nós temos aula nessa escola de tutoria, você é tutor de um aluno aí você orienta, nem tudo que você pensa você pode divulgar na Internet, cuidado com o Bullying, que existe também o Bullying virtual, você, sabe, ficar falando mal do colega, comentários maliciosos a respeito deles, isso não é legal. [...] Como a maioria dos professores aqui, 90%, tem rede social, alguns não, mas a grande maioria e a Direção tem também, **a Diretora tem todas as crianças da escola no Facebook dela. E ela faz intervenções online**. Quantas intervenções online eu já fiz com os alunos! Eu não tenho nada com a vida deles, mas eu vejo certas coisas eu falo assim: “olha, é melhor retirar isso aí, tira”. Porque eles não têm noção, eles tudo que vêem na cabeça deles, eles vão colocar. [...] Eu tenho colegas que ainda oferecem muita resistência, não se inovam, não fazem uso, acham absurdo, enfim, não vêem na Internet a colaboração, de forma alguma. Para mim **nós não temos que perder o aluno para Internet ou rede social, a Internet deve ser usada a nosso favor**, colabora com o nosso trabalho. (Professora de Língua Portuguesa, Escola 04).

Em algum momento você pode trazer esse virtual a seu favor, até porque daqui para frente eu acredito que o professor não será excluído. Eu tenho colegas que dizem assim: “ah, nós seremos substituídos [pela Internet]!”. Nós não seremos substituídos, porque **mesmo com a Internet é necessário que haja um mediador**, porque a criança é bombardeada, e ela deixa passar coisas despercebidas como também nós deixamos, é porque é muito rápido, e essa rapidez, alguma coisa a gente pode pegar. (Professora da Sala de leitura, Escola 04).

A quarta e última fase de análise, segundo a metodologia de análise da Teoria Fundamentada em Dados, consiste na busca de um construto teórico objetivando a interpretação do fenômeno entendido como central.

A partir dessa primeira categorização dos dados coletados, e da concentração de visões semelhantes entre professores de uma mesma instituição, percebemos que há um elemento importante a ser considerado: **a influência do contexto social escolar**. Atribuímos a esse elemento a categorização de “fenômeno central” da nossa análise, procurando em nossa última etapa, o estudo dos fatores que, dentro de um contexto específico, podemos chamar de “condições intervenientes”.



CONDIÇÕES INTERVENIENTES: A IMPORTÂNCIA DA PARTILHA DE SENTIDOS

Os professores enfatizaram a importância do contexto social e das condições que facilitariam ou dificultariam o uso das redes sociais. Foi possível depreender dos resultados que os grupos de docentes das escolas investigadas partilham sentidos sobre as relações online e os usos das redes sociais para ações de mediação pedagógica (ou sua ausência).

Cabe destacar aqui que os dados da pesquisa revelaram também um padrão de sentidos para o uso de redes sociais semelhantes entre os professores que são polivalentes, das escolas 04 e 06, e a professora da escola 03 que foi deslocada para dar aula para crianças especiais, sem ter formação na área. Poderíamos considerar esses professores como um grupo transversal aos oito contextos escolares examinados, pois os sentidos por eles compartilhados são específicos, com relação ao seu papel na escola e ao uso de tecnologias para a mediação pedagógica. Esses professores apresentaram referências de colaboração com outros professores, principalmente no planejamento de suas aulas, nomearam atividades interdisciplinares para a integração de conteúdos das diferentes matérias e explicitaram frequentemente em suas falas a importância das mídias em sua prática. Segue um depoimento a título de exemplo:

Nessa escola eu sou polivalente, o que enriquece mais meu trabalho e me ajuda e incentiva a trabalhar com a Internet. [...] História, geografia e língua portuguesa, elas se integram. E a Internet e a mídia me ajudam a integrar mais ainda. Com um vídeo eu consigo trabalhar tudo, eu trabalho geografia, trabalho língua portuguesa. Com uma postagem no Facebook: português, história e geografia. E ontem estava eu falando de ciências... (Professora de Língua Portuguesa, Escola 04).

Na perspectiva da Teoria Fundamentada em Dados, as condições intervenientes seriam “[...] aquelas condições estruturais que se apoiam nas estratégias de ação/interação e que pertencem ao fenômeno. Elas facilitam ou bloqueiam as estratégias tomadas dentro de um contexto específico.” (CASSIANI CALIRI; PELÁ, 1996, p. 82). São condições mais amplas do que o contexto dentro das quais ocorrem as estratégias de ação, podem ser forças econômicas, sociais, políticas, entre outras, que influenciam as ações dos indivíduos em relação ao fenômeno que está ocorrendo, que no caso desse estudo é a virtualização das relações sociais. (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Como vimos na última parte da seção anterior, a pesquisa permitiu destacar a existência de duas tendências entre os 64 professores entrevistados, uma de resistência, que dificulta ou mesmo bloqueia o uso de redes sociais, e outra de entusiasmo, que facilita ou promove os usos das redes sociais. Percebemos que essas tendências têm uma relação próxima com as condições intervenientes do contexto social escolar. Cada escola partilha sentidos sobre os usos das redes sociais e a mediação pedagógica do professor. Assim, dependendo do contexto social em que o professor estiver inserido, sua resistência ou sua atitude de entusiasmo frente às mídias é reforçada. Podemos visualizar a análise de dados na tabela a seguir:



Esquema 1 – Quadro de resumo da elaboração de dados.

| Condições intervenientes \ Usos | Não usa | Usa sem mediação → TICs como ferramenta | Usa com mediação → TICs como artefato cultural |
|----------------------------------|---|--|---|
| → Partilha de sentidos positivos | --- | Usa para comunicação e/ou interação | Usa com entusiasmo |
| → Partilha de sentidos negativos | Desvantagens e riscos das redes sociais | | Usa com resistência |

Fonte: Esquema realizado a partir de Rosa e Pischetola (2016).

Outro resultado interessante confirma essa observação. Na categorização das entrevistas, dentre dos professores que não usam as redes sociais, aparece uma frequência significativa de respostas que indica que os professores **usam em outra escola, mencionam outro colega que usa ou afirmam que deveriam/gostariam de usar**. Ou seja, esses professores não decidem se utilizar ou não utilizar as mídias com fins pedagógicos somente a partir de suas considerações sobre os meios. Às vezes, o mesmo professor atua de forma totalmente diferente, quando não oposta, em dois contextos escolares diferentes.

Sou professora também do Estado. Trabalho na rede estadual e não tenho esse vínculo com os alunos do Estado como eu tenho com os meus alunos do município. Até porque a escola me fornece os recursos. **Lá não, os alunos não têm essa...engraçado!** (Professora de Língua Portuguesa, Escola 04).

Conheço escolas em que os professores trabalham com wikipedia,(...) Vou te dar um exemplo (de outra escola em que trabalha) do que aconteceu com a minha turma, com esse grupo que eles fizeram de conversa. (Professor de Língua Portuguesa, Escola 01).

Eu acho que é interessante, interessante, é mais um caminho entre professor e aluno. **Eu vejo isso na outra escola**, funciona. Engraçado. (Professora de Artes Visuais, Escola 01).

Aqui eu não tenho, mas na escola do estado nós temos um grupo de estudo no Facebook. (Professora de História, Escola 06).

Em todos esses depoimentos, os entrevistados destacam sempre o contexto social escolar, apresentando um conjunto de circunstâncias dados pelas relações sociais ensejadas nas escolas que reforçaria algumas condições que dificultam ou bloqueiam suas ações com o uso das redes sociais. São elas as que chamamos de condições intervenientes, internas e externas à instituição: a relação da escola com a comunidade social, os impedimentos burocráticos, a facilidade de acesso aos equipamentos, a organização da escola em termos de espaços e momentos para planejar em conjunto, a presença/ausência dos gestores escolares no dia a dia da escola.



Entre os aspectos mencionados, acreditamos que particular importância deve ser dada à liderança da gestão, pois nos contextos observados encontramos uma relação entre o papel da gestão e os sentidos dos professores sobre as tecnologias. Interessante notar que só uma das oito escolas do campo (Escola 04) mostra uma partilha de sentidos sobre mediação pedagógica entre os professores entrevistados, além de uma variedade de práticas relatadas com respeito ao uso de mídias para a relação professor-aluno-conhecimento. Essa escola apresenta uma liderança forte da gestão, que trabalha conscientemente para promover um objetivo comum de integração das TICs com mediação pedagógica na escola: acompanha o que acontece nas redes sociais entre os alunos; dá suporte pedagógico aos professores para as situações críticas; promove encontros colaborativos de planejamento; acompanha esses encontros e avalia os resultados, ao passo que garante a autonomia dos professores. Em nenhuma das outras escolas encontramos uma presença da gestão escolar tão acentuada. Notamos também que todas elas apenas atualizaram a lógica tradicional de ensino, com os usos das redes sociais como mero suporte, mas sem intuito de mediação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma época em que existem tantas novas possibilidades de comunicação e relação social, reconhecemos com Moran, Masetto e Behrens (2000) que é preciso reconhecer o professor como o principal responsável da mediação pedagógica do conhecimento. No entanto, é evidente que ele é constantemente instigado a reconfigurar sua atividade docente para poder se apropriar culturalmente da tecnologia, não apenas aprendendo a usar a ferramenta como um apoio à sua prática consolidada, reiterando a lógica de ensino tradicional. (PISCHETOLA, 2018).

A pesquisa apresentada mostra que a maioria dos professores entrevistados nas escolas municipais do Rio de Janeiro ainda tem o foco no professor como detentor do conhecimento. Embora colaborem com alguns colegas, não apresentam referências para participação e colaboração dos alunos com o uso das redes sociais, reproduzindo uma lógica de ensino como transmissão unilateral de conteúdo e entendendo o conhecimento de forma objetivada. Na perspectiva Histórico Cultural, que a nosso ver responde aos questionamentos que as TICs trazem para a educação, o trabalho do professor não é prescrito e se constitui a partir da realidade, uma vez que o professor desenvolve “[...] uma ação intencional marcada por valores.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 7). O professor não realiza a mediação apenas na interação professor-aluno com troca de conhecimento, ele media em relação social com várias mediações que ocorrem nos processos de aprendizagem, com internalização e apropriação cultural, e resultam em desenvolvimento mental dos alunos. Alunos, professores e instrumentos se transformam. Estão dialeticamente em movimento.

Por outro lado, os resultados do nosso estudo indicam que as redes sociais podem gerar novas formas de mediação pedagógica, a partir da inserção social do professor em um contexto social escolar que apresente sentidos positivos com relação às mídias. Um dos resultados mais



interessantes da pesquisa apresentada é que os professores partilham em suas escolas os sentidos sobre as relações online com os alunos, os usos das redes e suas mediações pedagógicas, orientando suas ações com base na expectativa do contexto em que estão inseridos. Assim, verificamos que a reconfiguração das práticas de mediação pedagógica com as tecnologias depende da partilha de sentidos dos professores nos contextos sociais estudados. Destaca-se, dessa forma, a natureza social da apropriação de tecnologias, em particular das redes sociais, como espaço de mediação pedagógica, entendida como relação de ensino e aprendizagem entre o aluno, o professor e o conhecimento.

Entendemos, também, que as condições intervenientes do contexto fazem a diferença na partilha de sentidos e, por conseguinte, na atitude do professor com as tecnologias. Em particular, os dados evidenciam que a liderança da gestão tem alguma relação com o tipo de contexto social e que disputa o controle dos sentidos partilhados naquele grupo social.

Nesse sentido, não podemos responsabilizar o professor totalmente pelas disputas na produção de sentidos das redes sociais dentro do contexto social de suas escolas, pois os contextos mais amplos das condições intervenientes estruturam os sentidos e, conseqüentemente, as estratégias de ações dos atores sociais nesses contextos, dificultando a produção de um sentido diferente para práticas pedagógicas consolidadas.

Ao constatar a natureza social da produção de sentidos e suas disputas, faz-se necessário ampliar a pesquisa para as interações dos professores, buscando compreender o seu convívio social dentro do ambiente escolar nos processos de trocas e cooperação de suas práticas docentes, além de aprofundar a compreensão sobre políticas públicas nas esferas de decisão do poder público.

REFERÊNCIAS

BUZATO, M. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para educação 2.0. **Educação em Revista**, v. 23, n. 03, dez. 2010.

CASSIANI, S. De. B.; CALIRI, M. H. L.; PELÁ, N. T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista latino americana de enfermagem**, v. 4, n. 3, p. 75-88, dez. 1996.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.



FICHTNER, B. O conhecimento e o papel do professor. *In*: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C (org.). **Temas de pedagogia: diálogo entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The Discovery of Grounded Theory**. New York: Aldene de Gruyter, 1967.

LEMONS, A. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais,-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, A. Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011, Águas de Lindoia. **Anais [...]**. Águas de Lindoia, 2011. 25 p.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. *In*: MARCONDES, M.I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I.A. (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PISCHETOLA, M. Cultura digital, tecnologias de informação e comunicação e práticas pedagógicas. *In*: CANDAU, V. (org.). Didática: **Tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**. A nova cultura da sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes: PUC-Rio, 2016.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. **A sala de aula como ecossistema**. Tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.



SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação, 2011.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sforn_mediacao.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

STERN, P. N. Grounded theory methodology its uses and processes. **Image**, v. 12, n. 1, p. 20-23, 1980.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. Thousand Lage Daks: Lage Publications, 1990.

VARISCO, B. **Costruttivismo socio-culturale**: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche. Roma: Carocci, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas

¹ Doutorado em Educação pela Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Itália). Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Contato: magda@puc-rio.br.

² Mestrado em Educação pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor e diretor de Escola Estadual no Rio de Janeiro. Contato: joaopaulocabrera@gmail.com.

³ É uma corrente de estudos psicológicos que explica a formação social da mente e seu desenvolvimento com base nos princípios marxistas do materialismo histórico-dialético. Alguns autores alertam para as diversas possibilidades de leitura dos textos de Vygotsky, devido aos percursos de leituras, traduções e interpretações até chegarem ao Brasil (DUARTE, 1996; FICHTNER, 2012; LIBÂNEO, 2005; LIBÂNEO e FREITAS, 2006; SFORNI, 2011).