



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ - REITORIA DE ENSINO TÉCNICO, MÉDIO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

JÉSSICA BARBOSA

**O USO DA INTERNET PARA FINS EDUCATIVOS: UM ESTUDO COM ALUNOS
DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**JOÃO PESSOA – PB
2014**

JÉSSICA BARBOSA

**O USO DA INTERNET PARA FINS EDUCATIVOS: UM ESTUDO COM ALUNOS
DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada a coordenação do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^a Ms. Ana Lúcia Maria de Souza Neves

JOÃO PESSOA – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B238u Barbosa, Jessica

O uso da internet para fins educacionais [manuscrito] : um estudo com alunos do oitavo ano do ensino fundamental / Jessica Barbosa. - 2016.

72 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Ana Lúcia Maria de Souza Neves, Departamento de Letras".

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Internet. I. Título.

21. ed. CDD 371.3

JÉSSICA BARBOSA

**O USO DA INTERNET PARA FINS EDUCATIVOS: UM ESTUDO COM
ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada a coordenação do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 19/07/2014.

Ana Lúcia Maria de Souza Neves

Profª Dra. Ana Lúcia Maria de Souza Neves / UEPB

Orientadora

Maria José Guerra

Profª Drª Maria José Guerra / UEPB

Examinador

Valdecy Margarida da Silva

Profª Drª Valdecy Margarida da Silva / UEPB

Examinadora

*Dedico à minha filha, por ser a minha razão
de querer sempre o melhor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pai fiel que sempre me abençoa com muito mais do que mereço.

Agradeço a todos os meus professores, em especial a minha orientadora Ana Lúcia Maria de Souza Neves, que fizeram parte desta trajetória, sempre me incentivando e sendo exemplo de profissionalismo e competência.

Agradeço também aos meus pais e familiares, que me ajudaram como família e como amigos, apoiando-me sempre e me ajudando, sendo exemplos de perseverança.

Agradeço aos meus amigos de curso, que com todo carinho e apoio foram suportes nesta caminhada cheia de dificuldades, não medindo esforços para eu chegar a esta etapa da minha vida.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma, passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje.

*"A educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo"*

Nelson Mandela

RESUMO

A interatividade é, seguramente, a característica da rede que mais tem sido acentuada pelos estudiosos. Se é certo que o rádio e a televisão também (já) envolvem determinadas formas e estratégias de interatividade – telefonemas ou e-mails dos destinatários, participação do público, programas ao vivo, etc. –, elas estão longe de ter o alcance e a importância que têm na Internet, que não seria o que é sem essa mesma interatividade. Outra implicância da Internet para a educação que deve ser considerada é a revalorização da escrita - as funcionalidades mais importantes e mais utilizadas Internet, como sejam o correio eletrônico, os vários instrumentos de publicação, nos quais se destacam, hoje em dia, os blogs, e a pesquisa através de sites de busca fazem intervir a escrita e a leitura de um modo que nenhum dos outros meios eletrônicos o faz – aproximando, assim, mais a Internet da escola e da cultura escrita do que os outros meios eletrônicos. Isto envolve ainda a economia de recursos, ao permitir conjugar meios que, por si só, são sempre parcelares; ainda por cima mediante uma tecnologia relativamente fácil de adquirir e utilizar em quase todo o lado – em casa, na escola, numa biblioteca pública, num café, num parque, etc. Esta pesquisa tem como tema, portanto, explorar o uso da internet para fins educativos, como uma importante solução de apoio no processo de aprendizagem. Solução esta cada vez mais solicitada por parte de instituições educacionais e demais organizações. O foco da pesquisa é explorar o uso, por parte dos alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de João Pessoa/PB, das ferramentas de Internet (*www*, *e-mail*, *chat* e *fórum*) na educação. Também, descrever a utilização de um ambiente integrador de ferramentas para pesquisas e trabalhos via Internet, assim visto o site desenvolvido para este fim. Através de uma pesquisa qualitativa com um estudo de caso exploratório, foram coletadas informações com a utilização de questionários e observação dos alunos. Da análise destes dados coletados, bem como das observações feitas a partir do convívio e da colaboração dos alunos do 8º ano da Escola pesquisada, foi possível descrever a utilização de alguns recursos de comunicação existentes na Internet para a prática da educação. Estes recursos, analisados a partir dos sites mencionados pelos referidos alunos, tinham por objetivo proporcionar a necessária interação dos participantes, bem como o acesso ao material didático utilizado como conteúdo de estudo.

Palavras-chave: Educação. Internet. Didática.

ABSTRACT

Interactivity is certainly the most characteristic of the network which has been emphasized by scholars. If it is true that radio and television also (already) involve certain forms of interactivity and strategies - phone calls or e-mails of recipients, audience participation, live shows, etc.. - They are far from having the scope and importance they have on the Internet, which would not be what it is without this interactivity. Another implication of the Internet for education that should be considered is the reevaluation of writing - the most important and most used Internet functions, such as electronic mail, the various instruments of publication, in which stand today, blogs, and research through search sites are involved writing and reading in a way that no other electronic means does - approaching thus more Internet school and written culture than other electronic media. This also involves resource savings by allowing that combine media, alone, are always partial; moreover by a relatively easy to acquire and use in almost any hand technology - at home, at school, a public library, a cafe, a park, etc.. This research theme is therefore exploring the use of the Internet for educational purposes, as an important solution to support the learning process. Solution is increasingly requested by educational institutions and other organizations. The focus of the research is to explore the use, by students of the 8th grade of elementary education at a state school in the city of João Pessoa / PB, from Internet tools (Web, email, chat and forum) in education. Also, describe the use of an integrator environment of tools for research and work on the Internet, as seen site developed for this purpose. Through a qualitative study with exploratory case study, information was collected using questionnaires and observation of students. The analysis of data collected and the observations made from the interaction and collaboration of students in the 8th year of the School studied, it was possible to describe the use of some existing communication resources on the Internet to the practice of education. These features analyzed from the sites mentioned by these students, aimed to provide the necessary interaction of the participants, as well as access to courseware used as study content.

Keywords: Education. Internet. Didactic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	12
1.1 O CURRÍCULO.....	12
1.2 QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE O CURRÍCULO.....	14
1.3 SOBRE A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO.....	16
1.4 POLÍTICA CURRICULAR.....	17
1.4.1 Planejamento.....	18
1.4.2 Recursos.....	19
1.4.3 Formação de professor.....	21
1.5 O MULTICULTURALISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	22
1.6 IDENTIDADE E CURRÍCULO: O QUE PENSAM ALGUNS INTELLECTUAIS NA ATUALIDADE.....	25
CAPÍTULO II - IDENTIDADE, MÍDIA E ESCOLA.....	28
2.1 OLHAR DA CIDADANIA.....	31
2.2 PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA FACE A UMA IDENTIDADE CULTURAL PARA E NA CIDADANIA.....	34
2.3 O USO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO: A INFORMÁTICA EDUCATIVA.....	36
2.4 A INTERNET CRIANDO AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA.....	41
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS SOBRE O USO DA INTERNET POR ALUNOS DO 8º ANO.....	43
3.1 TIPO DA PESQUISA.....	43
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	44
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	44
3.3.1 O questionário.....	44
3.3.1.1 <i>O perfil dos participantes (dados de identificação).....</i>	45
3.3.1.2 <i>A navegação dos adolescentes na internet apontada nos questionários.....</i>	45
3.3.1.2.1 <i>Questões sobre local onde o aluno acessa à internet.....</i>	45
3.3.1.2.2 <i>Questões sobre os sites visitados pelos alunos.....</i>	49
3.3.1.2.3 <i>Questões sobre o uso da internet para pesquisas e elaboração de trabalhos.....</i>	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXOS.....	69
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A COLETA DOS DADOS.....	70

INTRODUÇÃO

A tecnologia na educação vem sendo cada vez mais utilizada como instrumento de contribuição para o processo de aprendizagem dos alunos. Mas apenas introduzir a tecnologia dentro da escola pode não ser eficiente para atingir os objetivos de seu uso. Até mesmo porque é fato que a velocidade de atualização dos professores é infinitamente menor que os avanços tecnológicos.

Já se foi o tempo em que saber os conteúdos específicos da disciplina era suficiente para que o professor exercesse sua profissão. Na sociedade contemporânea, saber o conteúdo não é mais suficiente. Além dos saberes profissionais necessários para a prática, Gauthier (1998) destaca os saberes disciplinar e curricular, o saber das ciências da educação, da tradição pedagógica, bem como o saber experiencial e da ação pedagógica. Ainda é preciso que o professor esteja aberto e preparado para o mundo das novas tecnologias, visto que hoje esta é uma melhores maneiras motivar, prender a atenção e estar dentro do mundo dos alunos.

Atualmente vivemos num mundo em que as pessoas são muito dependentes dos recursos tecnológicos, não conseguem mais viver sem celular, sem acessar e-mail, sem *facebook*, sem *whatsApp*, sem pesquisar no *google*, entre outras. Não poderia ser diferentes com os estudantes, que apesar de tanto conhecimento que a Internet possibilita acessar, muitas vezes ficam reféns apenas de utilizá-la apenas para fins não educativos.

Vivemos num período em que, graças às tecnologias, temos acesso a inúmeros tipos de informação e comunicação, em qualquer parte do mundo. A tecnologia está presente em todas as áreas da sociedade, expandindo-se cada vez mais a uma velocidade extremamente rápida. Isto facilita a vida do ser humano, pois “[...]teoricamente tudo se torna próximo, fácil, palpável, acessível[...]” (ALTOÉ; SILVA, 2005, P.14).

Embora hoje já exista tanta facilidade de acesso à tecnologia e a informação esteja acessível, muitas vezes esta não é aproveitada pelos alunos da maneira mais adequada. Questiona-se: ao utilizar a internet como fonte de informação, o aluno é capaz de identificar o que realmente é relevante durante sua pesquisa? Os professores ensinam aos alunos a realizar uma boa pesquisa, encontrando boas informações de fontes seguras?

Atualmente, todo e qualquer conteúdo está muito fácil de acessar, mas nem sempre nossos alunos conseguem absolver o melhor desta facilidade. A prova disto são os trabalhos, que ao invés de apresentarem melhor conteúdo, variedade, informações atuais e organização,

entre outros aspectos, acabam, muitas vezes, restringindo-se à plágios, nos quais, frequentemente, os alunos se quer se dão ao trabalho de fazer a edição do texto. E, se no momento da entrega, o professor pergunta qualquer coisa relacionada ao conteúdo do trabalho, muitos dos alunos não sabem responder, pois se quer leram o conteúdo. Questiona-se, portanto: o que os professores podem fazer para mudar esta realidade? Será que a inserção de uma nova disciplina voltada para como utilizar a tecnologia a seu favor, seria necessária? Isto porque, mesmo os professores explicando que existem várias formas de usar a tecnologia para fazer uma boa pesquisa, muitos alunos permanecem realizando pesquisa com baixíssimo grau de informação e organização.

O presente trabalho tem como objetivo principal, analisar a maneira com que os alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada no centro da cidade de João Pessoa, utilizam a internet com fins educacionais e quais suas principais dificuldades. E apresenta como objetivos específicos:

- Averiguar a visão que os alunos do 8º ano possuem sobre a internet e o seu uso para fins educacionais.
- Verificar quais são as dificuldades que os alunos apresentam para realizar pesquisas escolares utilizando o recurso internet.
- Avaliar se há necessidade de uma orientação educativa com os alunos para a realização de pesquisas através internet.

A pesquisa se realizou em uma Escola de Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino da cidade de João Pessoa-PB. Contou com a participação 80 alunos do 8º ano da referida escola.

A pesquisa teve como instrumento uma entrevista semi-estruturada.

Num primeiro momento foi mantido um contato com a gestão da escola para comunicação e aprovação para que a pesquisa fosse realizada. Num segundo momento os alunos foram convidados a participar da pesquisa, e enviados os termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais. No terceiro momento e retorno a escola, foi realizada a pesquisa com os alunos.

Seguem então as implicações do estudo proposto.

CAPÍTULO I – REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação atual passa por inúmeros problemas. Vários aspectos são pensados e analisados em prol da qualidade de ensino, porém o que se identifica como elemento chave nesta complexidade são as características curriculares e o seu funcionamento.

O currículo é um instrumento de função socializadora, um elemento imprescindível à prática pedagógica, pois ele está estritamente ligado às variações dos conteúdos, a sociedade e a profissionalização dos docentes.

A educação tem poder ímpar na sociedade, através dela é que o conhecimento é distribuído e o currículo passa a ser considerado como um veículo de interesse social que, muitas vezes, reproduzem os valores e crenças dos grupos dominantes.

O currículo é importante, pois é só através dele que acontecem os processos de mudanças. O mundo está em movimento acelerado de transformações e a escola, como veículo socializador, deve oferecer um currículo que acompanhe essas mudanças para que não se torne algo obsoleto, sem funcionalidade quando relacionarmos com outras instâncias de informações tão próximas e tão presentes na vida da humanidade.

Com o propósito de desmistificar a dicotomia entre o fazer e executar o currículo é que busquei suporte teórico para aprofundar meus conhecimentos nesta área tão importante da educação, visando identificar os aspectos que compõem essas discussões.

1.1 O CURRÍCULO

Ao relacionar mudanças e transformações ao contexto escolar estamos analisando os aspectos reais e criando hipóteses de solucionar ou interpretar o mundo moderno e a escola.

É nessa perspectiva que propomos uma análise da realidade escolar atual, tal como se dá o processo educacional e a relação que se deve estabelecer entre responsabilidade social e o papel da escola, pois o currículo nos *níveis de educação obrigatório, pretende refletir o esquema socializador formativo e cultural que a instituição escolar tem*. SACRISTAN (2000).

Para se ter claro o “x” da questão é necessário esclarecer o conceito de currículo e só então relacionar seus problemas aos fatores reais e atuais da educação.

Sobre este assunto, alguns teóricos concordam, outros divergem quando se conceitua o currículo, porém o que se percebe é que esta discussão no âmbito pedagógico é muito recente: Normalmente atribuímos essa problemática aos comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos, mas todos esses aspectos estão ligados entre si e todos são responsáveis por essa construção e disseminação, porém é necessário um olhar minucioso no que se refere à prática curricular e a complexidade em que ela está envolvida, pois o fazer pedagógico deve ter a excelência das mudanças e transformações sócias.

Grundy (1987) *apud* Sacristan (2000, p.42) analisa-o como:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

O currículo não pode ser associado a apenas um documento didático, seu aspecto é bem maior e abrange uma gama de caracteres do âmbito educacional e social simultaneamente, essa relação significa uma organização das experiências humanas em prol da prática educativa, porém seu conceito abrange diversos seguimentos da educação.

O desenvolvimento curricular nas escolas não corresponde ao que é necessário e nem atrativo para o sistema educacional atual, visto que as mudanças ocorridas são muitas e as escolas não acompanham essa evolução.

O desenvolvimento científico e tecnológico é visível. É necessário que a escola repense sobre a sua função e como se processa dentro desse contexto atual. Pois o mito que a escola era única fonte de conhecimento e de cultura já está ultrapassado. É lamentável que as aprendizagens escolares continuam sendo dissociadas da aprendizagem experiencial dos alunos, pois essas experiências são recursos de libertação e de conscientização crítica. Para Sacristan (2000, p. 42) esse distanciamento se deve à própria “*seleção de conteúdos dentro do currículo e a ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade*”.

É necessário que a escola torne-se aliada desse desenvolvimento realizando uma educação completa aos atrativos sociais, evitando que aconteça a famosa escolaridade paralela, tão frequente nas classes média e alta dos ambientes urbanos. Essa dissociação entre a cultura curricular e os meios externos vão deixando a primeira mais absoleta, ocasionando conseqüências visíveis aos grupos de alunos, pois ao analisarmos as causas do fracasso

escolar percebemos que um dos principais motivos do desinteresse dos alunos é a falta de atrativo do sistema educacional.

Perrenoud, em seu livro *Pedagogia da Diferença* (2000), constata o fracasso escolar como um dueto entre as *desigualdades reais de capital cultural e as hierarquias de excelência*. Essa forma de analisar o fracasso escolar, na visão de Perrenoud, demonstra a falta de oportunidade de alguns (quase todos), em usufruir da educação. Porém acredito que essa dominância do saber deve ser derrubada, pois já basta essa sociedade excludente de oportunidades e de perspectivas futuras, é necessário acabar com esse quadro vergonhoso, a escola deve conscientizar-se do seu papel e analisar quais são os entraves e as formas de modificar essa realidade tão enraizada na educação brasileira.

Desta forma, o currículo representa a principal diretriz para o quadro educacional e atribuo a ele os méritos e os fracassos da educação, pois um currículo onde se focaliza um olhar à singularidade, que assume sua função socializadora, cujo principal objetivo é o compromisso com o fazer pedagógico, esse sim, refere-se ao currículo real. Mas, a visão que prolifera é de currículo como grade curricular, ou seja, um agrupamento de assuntos a serem desenvolvidos durante alguns anos de uma série determinada, sem dar valor ou significado ao que se deve ser aprendido e sem nenhum compromisso com o fazer social.

Neste sentido, compreender o currículo através das sistematizações das experiências dos alunos significa relacioná-lo à tradição cultural, a reflexão do contexto social, pois esse mecanismo de aprendizagem distribui o conhecimento concreto, real e crítico, fazendo com que os alunos tornem-se agentes construtores do processo.

O currículo está basicamente ligado ao contexto educacional, mas para compreender seu significado deve-se conhecer as *estruturas internas*, Sacristan (2000), que estão ligadas ao enquadramento político, à divisão de decisão, ao planejamento, a tradução de materiais, ao manejo por parte do professorando das tarefas de aprendizagem e a avaliação dos resultados.

1.2 QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE O CURRÍCULO

Já se tem acentuado o quanto o currículo constitui, nos dias de hoje, tema de importância crucial para professores, gestores, pesquisadores, estudantes, pais e políticos. Nos sistemas educacionais e nas escolas, inúmeros têm sido os esforços por elaborar propostas curriculares que venham a favorecer a construção de uma escola de qualidade no país. Muitos

desses esforços têm apresentado resultados bastante positivos e têm propiciado o sucesso dos alunos em suas trajetórias escolares, contribuindo para que se consolide a construção de *qualidade na educação básica*.

Talvez seja pertinente, nesse momento, esclarecermos o que estamos entendendo por qualidade em educação. Inicialmente, enfatizamos que não nos satisfazem visões restritas de qualidade que supervalorizem: bons resultados em exames nacionais; o domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; o emprego de tecnologias avançadas; o foco na produtividade; a celebração de novos métodos de gestão e de novos procedimentos pedagógicos. Ainda que tais elementos possam estar presentes na concepção de qualidade que adotamos, consideramos que não ultrapassamos o nível instrumental quando a noção de qualidade se fundamenta, prioritariamente, em pressupostos técnicos. Para nós, essa concepção não pode estar distanciada da discussão dos fins da educação, dos juízos de valor, do comprometimento com a justiça social, bem como da consideração das ações e dos interesses dos sujeitos que participam do processo pedagógico (Moreira e Kramer, 2007).

Defende-se uma educação de qualidade que torne o sujeito capaz de se mover de uma forma restrita de viver seu cotidiano, até uma participação ativa na transformação de seu ambiente.

Esse processo é facilitado por um processo educativo que propicie ao aluno: um bom desempenho no mundo imediato, a habilidade de criticar e transcender suas experiências culturais, a capacidade de auto-reflexão, a compreensão da sociedade em que está inserido (e de seus problemas), bem como o domínio de processos de aquisição de novos saberes e conhecimentos.

Relevância, nesse enfoque, corresponde ao potencial que certos saberes e certos procedimentos apresentam para capacitar as pessoas a reconhecer e a aceitar seus papéis na mudança de seus ambientes e no crescimento da sociedade mais ampla. Relevância sugere, então, conteúdos e atividades que contribuam para formar pessoas autônomas, críticas e criativas, aptas a compreender como as coisas são, por que são assim e como podem ser modificadas por ações humanas. Em resumo, uma concepção renovada de qualidade incorpora a crença em uma escola reformulada e ampliada, assim como em uma ordem social mais justa e menos excludente.

De acordo com a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (Brasil, Ministério da Educação, 2008), deseja-se que a visão de qualidade em educação se materialize em uma escola que ofereça aos seus estudantes a possibilidade de

uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, uma educação de qualidade busca propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades como sujeitos históricos e culturais, bem como garantir a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos.

O foco na aprendizagem de conhecimentos escolares, acentuado pelo MEC, associa-se à visão de qualidade e relevância por nós apresentada, na medida em que não se pode esperar que um estudante atue crítica e criativamente em processos de transformação social (tanto de seus ambientes mais próximos quanto da sociedade como um todo), sem ter apreendido os conhecimentos necessários para se mover adequadamente nesses ambientes e para atingir níveis mais elevados de pensamento e de ação.

A ênfase no conhecimento escolar justifica-se, assim, por ser a escola um espaço privilegiado de construção e de reconstrução dos conhecimentos historicamente produzidos. O que sugerimos não é uma absorção passiva de tais conhecimentos, mas sim uma apreensão ativa que proporcione, aos estudantes, condições para melhor entender o mundo em que vivem e nele operar.

Na escola, o currículo – espaço em que se concretiza o processo educativo – pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro *coração da escola*. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados.

1.3 SOBRE A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, vários significados para a palavra currículo. Dominam, entre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que vêem currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como: uma proposta ou um plano capaz de definir o que fazer nas escolas, o conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados e, ainda, o próprio processo de avaliação (já que os exames nacionais têm tendido a fornecer significativos subsídios para o processo de elaboração do currículo). Essas diferentes visões, assim como as diferentes ênfases que nelas se encontram, expressam o que em um dado momento se considera ser

educação e se imagina ser um cidadão educado. Refletem, ainda, as influências teóricas e ideológicas que se revelem dominantes nesse momento histórico.

A melhor opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos ressaltados em cada uma das concepções apresentadas. Ao mesmo tempo, consideramos o conhecimento como a matéria-prima do currículo, o que nos leva a entender o currículo como o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento.

Há, por fim, a valorização da escola como o espaço educativo por excelência.

No processo em que se volta para a produção, para o movimento e para a mudança, a escola pode ajudar a formar indivíduos não conformistas e sim questionadores, que rejeitem alguns dos valores celebrados no mundo contemporâneo, como o individualismo, a competitividade e o consumismo. Daí, sua inegável importância hoje.

1.4 POLÍTICA CURRICULAR

Ao que se refere quando se fala em política curricular?

Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTAN, 2000; p 109).

A política é responsável por *selecionar, ordenar e mudar o currículo*, este trecho da citação de Sacristan (2000) deixa a reflexão sobre o quê e quem estabelece interesses pelo contexto educacional, já que veículo passa por instâncias administrativas que regulam e condicionam o sistema curricular.

Quando a escola utiliza o currículo através das prescrições política está homogeneizando a aprendizagem, executá-lo desta maneira deixa de ser uma sistematização de experiência para se torna uma forma empírica de educação, deformando toda a idéia

central que o *currículo é um instrumento significativo para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos*. MOREIRA (2003, p.54).

Sabe-se que a política administrativa interfere na política curricular, pois a relação entre ambas é alicerçada nos interesses próprios de cada uma, estabelecendo mecanismo para homogeneizar informações e condicionar conteúdos que favoreça a instância mais importante. Porém, não se pode separar uma da outra, o ideal seria que a política administrativa exercesse a função de reguladora do sistema curricular, ou seja, assumiria a função de criar dispositivos para uma organização de conteúdos, relacionando a cultura aos saberes específicos de cada grupo.

No Brasil, a realidade é ainda muito diferente, pois a alienação social e o “descompromisso” diante da educação, Godotti (2000), é um fato. Ficando para poucos, o que seria de todos. Só se sabe o que é educação quem constrói educação. O ideal seria que todos estivessem comprometidos em prol de um objetivo único, ou seja, a valorização da educação, assegurando assim, o direito a um diferencial educacional, tornando esse contexto um veículo para a ascensão social.

1.4.1 Planejamento

Toda organização é fundamental, o ato de planejar é algo constante em nossas vidas, pois a todo tempo estamos planejando ou organizando uma ação. Mas para escola o planejamento tem um valor fundamental ele circunda todas as instâncias da educação, ou seja, se planeja a escola pra se planejar a aula.

Organizar o currículo é atribuir sentido para uma nova prática, ou seja, é possibilitar uma operação entre a intenção e a ação.

O plano curricular é forma de executar o que foi idealizado é atribuir sentido ao projeto pedagógico, pois a escola se assume em sua ação no fazer educação.

A construção do planejamento curricular está ligada à forma em que ele será executado, muitas vezes ficando por conta da política que o prescreveu ou então dos fabricantes de livros didáticos que lhe construiu. Desta forma, a escola é apenas um executor de uma receita pronta, é disseminadora de uma cultura local que muitas vezes não é a real.

Uma educação voltada para uma intencionalidade tem que haver uma organização mais substancial na construção do currículo. Favorecendo um plano em que o currículo seja significativo para os alunos.

Ao desprezar a visão tradicional do currículo como organizador de conteúdo, e reavaliar o conceito do mesmo atribuindo seu significado como projeto educativo a ser construído com base nas necessidades de um grupo e na sistematização de conceitos próprios, é estamos dando a aprendizagem uma forma real e significativa para seus educandos.

Os professores são mediadores entre o currículo e os alunos, nesta perspectiva o planejamento da prática deve envolver singularidades dos alunos e os aspectos culturais e sociais do meio em que ele faz parte, pois planejar está além de *atender os objetivos e conteúdos do currículo*, Sacristan (2000), tornando assim o contexto de sala de aula um ambiente em que a aprendizagem ocorra de acordo com os ideais da realidade.

O projeto pedagógico muitas vezes é confundido como plano, não que nele seja descartado as metas e os procedimentos, mas ele deve abranger outras demandas da escola. Gadotti (2000) conceitua o projeto pedagógico como o confronto entre *instituído* e o *instituinte*, ou seja, a escola não deve negar ao instituído a sua história, a sua vivência e sim relacioná-la com o contexto educacional tornando o sujeito da sua aprendizagem.

É nesta perspectiva que se torna essencial o papel do gestor e seu envolvimento com a diversidade, pois só através dessa relação é que ele torna-se apto para construir um verdadeiro projeto pedagógico valorizando as diferenças e especificidades do seu sistema educativo.

O envolvimento da comunidade na escola não deve se limitar a reuniões periódicas para transmissão de informações e sim na participação ativa das tomadas de decisões, elaborando uma consciência crítica, criativa e autônoma na construção do projeto pedagógico.

O gestor deve ter a consciência da capacidade funcional dos seus atores e através deles criar projetos ousados em prol do crescimento da sua comunidade, ou seja, a formação é necessária e a valorização dos seus componentes também. Desta forma, a escola se tornará espaço onde se construa saber e que se prolifere a ação comunitária.

1.4.2 Recursos

Os recursos didáticos são fontes fundamentais na elaboração e na execução do currículo, seu caráter muitas vezes chega a determinar, ditar e conduzir a ação do professor. Dessa forma não se pode desprezar o valor dos recursos em prol da aprendizagem, pois a existência de tais meios favorece, ampliam e veiculam as tomadas de decisões na escola.

Para se ter claro à importância deste aspecto Zabala (1998), conceitua os recursos didáticos como:

Os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. (1998 p.167).

O autor evidencia neste trecho a importância dos recursos como instrumento para tomadas de decisão, tornando este aspecto fundamental para o desenvolvimento curricular, mas o que proponho é uma reflexão sobre os aspectos dominantes dos recursos.

Um dos maiores entraves do currículo é torná-lo significativo e ao mesmo tempo atraente para os alunos, ou seja, vivemos hoje rodeados por uma infinidade de recursos. A todo tempo estamos em contato com informações, e estas são transmitidas de diferentes formas, tornando a escola e seu conteúdo obsoleto para as pretensões dos alunos.

Desta forma caracterizo a utilização dos recursos como algo imprescindível para educação, pois se tomarmos como premissa que a educação se constrói a todo instante, teremos a confirmação que a todo o momento estamos passando por construção ou por uma resignificação de conceitos, podendo este acontecer de forma determinada ou não.

Infelizmente, a realidade atual da educação brasileira deixa a desejar tanto no seu funcionamento quanto na sua execução, desta forma possibilitar a educação um currículo compatível com as mudanças sociais é mesmo que proporcionar recursos compatíveis para seu desenvolvimento, pois a educação não se faz apenas com transmissão.

É perceptível a dificuldade das escolas em ter acesso aos recursos pedagógicos primários para o desenvolvimento da prática educativa, mas é necessário que a mesma identifique no social os caracteres importantes para seu funcionamento, assim como é fundamental que as políticas públicas disponibilizem recursos para sua aquisição e expansão nas escolas.

Tendo em vista a dificuldade que o sistema educacional enfrenta é que se faz necessário uma análise sobre como se desenvolve a política educacional perante a aquisição dos materiais didáticos.

As políticas públicas têm a consciência que a educação é um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico do país desta forma estabelecer subsídios para esse desenvolvimento é promover a redução da pobreza. Sabendo que a educação se faz mola mestra na economia do país é que investidores como o Banco Mundial, possibilitam meios como estratégia de custo benefício.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. (BANCO MUNDIAL *apud* TOMMASI, 2003, p. 131).

A disponibilização de tais recursos é fundamental para o desenvolvimento do currículo, visto que, o BM definiu a melhoria dele como frente de trabalho no setor da educação primária Tommasi (2003), porém acredito que um se relaciona com o desenvolvimento do outro, apesar da preocupação central estar na aquisição dos livros didáticos, compreendo a necessidade dos recursos ultrapassarem as fronteiras dos livros, não desmerecendo sua necessidade, mas compreendendo que apenas eles não satisfazem as mudanças necessárias na educação.

O livro didático alicerça uma cultura educacional, assim como o currículo como todo, pois alguns profissionais conceituam o currículo apenas como aglomerados de conteúdos ou conceitos a serem seguidos e estes muitas vezes ditam ou determinam.

1.4.3 Formação de professor

O professor como executor do currículo escolar, torna-se elemento chave para o desenvolvimento do mesmo, pois através da prática docente é que se atribui significância ao currículo escolar.

Sabendo que, o currículo não se determina como um programa de ensino e que a sua execução se faz em um ambiente repleto de subjetividade e complexidade é que se torna necessário uma avaliação sobre como se baseia e se executa a prática pedagógica.

Autores como Demo (1993), Sacristan (2000), Gadotti (2000) e Pimenta (2002), evidenciam em suas obras a importância da formação do professor, destacando unanimemente que o professor não é apenas um executor do currículo como ferramenta e sim um construtor deste subsídio, que baseia a educação.

Ao analisar a importância do professor e da sua formação Demo (1993), caracteriza atuação como algo *insubstituível*, porém ele compreende o professor como um pesquisador, onde a sua meta é de *ser mestre e jamais discípulo*, desta forma ele evidencia o valor do mesmo e da sua formação, pois nada mais essencial que o professor estabelecer uma crítica perante o regime e a sua atuação educacional.

Sabe-se que a evolução e a transmissão dos conhecimentos se propagam velozmente e que a formação do professor não dá conta dessa demanda, as exigências perante a ação

educacional são grandes. O professor como pesquisador é fundamental, porém acredito que é necessário possibilitar a construção de um currículo renovador, onde tanto o professor quanto o aluno possa ser o mediador desta construção, Pimenta (2002) confirma essa hipótese referindo-se que a formação inicial, por melhor que seja não dá conta de colocar o professor a altura desta responsabilidade através de seu trabalho, assim como das novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social de escolarização. Desta forma evidencia uma das competências descrita por Perrenoud (2000), que é o professor *administrar sua própria formação contínua*.

Para Sacristan (2000, p. 44):

A formação do professor não costuma ser das mais adequada quanto ao nível e a qualidade para que estes possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática. Com certeza porque tecnicamente não esteja bem estruturada e desenvolvida, mas talvez também parta do pressuposto que tal competência possa ser substituída por outros meios.

Essa citação deixa a ambivalência sobre o seu sentido, pois o professor como autônomo desenvolve sua prática significativa, apesar da sua formação não possibilitar subsídios e competências para isto, ele como participante da ação curricular tem o dever torná-lo com a prática, baseada ação cultural e social. Mas ao mesmo tempo Sacristan (2000), desresponsabiliza o professor de tal atuação confirmando a teoria que a aprendizagem pode e deve acontecer em diferentes ambientes.

1.5 O MULTICULTURALISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR

O interesse principal passa a ser a busca de uma articulação entre diferentes culturas no currículo escolar, de forma integrada com suas dimensões políticas, econômicas e sociais, essenciais no desvendamento de desigualdades e de hierarquias nele inscritas (MACEDO, 2004).

A vertente pós-crítica se desenvolve dentro de um campo mais abrangente de estudos, denominado, muitas vezes de forma indistinta, como pós-modernismo e pós-estruturalismo. Apesar de não haver uma definição consensual sobre estes termos, esclarecer os conceitos que eles expressam é imprescindível para que diferentes linhas de análise sejam compreendidas de acordo com suas preocupações teóricas específicas.

Peters (2000) apresenta as duas mais comuns acepções de “modernismo”, ambas representantes de uma ruptura com o tradicional, para então buscar uma definição do pós-modernismo. Para ele, a concepção de modernismo pode estar associada tanto ao conjunto de movimentos artísticos do final do século XIX, que rompem com os métodos clássicos e tradicionais de expressão típicos do realismo e do naturalismo, quanto à época histórica e filosófica posterior ao período medieval, que tem como alguns dos maiores expoentes Bacon, Descartes e Kant e que se baseia na crença no progresso e no desenvolvimento através da ciência. De forma similar, também ao “pós-modernismo” podem ser atribuídos dois sentidos diversos: o primeiro, relacionado às transformações verificadas nas artes após os movimentos modernistas e, o segundo, às mudanças dos valores e das práticas subjacentes à modernidade, questionando parte de seus postulados.

Hall (2005) explica as principais concepções desenvolvidas pelo pós-modernismo. Uma delas diz respeito à questão da identidade e do declínio da noção moderna de indivíduo, visto como um sujeito unificado. De fato, tanto na visão iluminista quanto na Sociologia clássica, considerava-se que o sujeito tinha um núcleo fixo ou uma essência interior, ainda que a primeira estivesse apoiada em uma ideia individualista da identidade, enquanto a segunda percebia a formação do indivíduo a partir de sua interação com a cultura e a sociedade.

Já na concepção pós-moderna, as estruturas de identidade são consideradas abertas: o sujeito é visto como fragmentado, pois é composto de várias identidades, uma vez que os sistemas de representação cultural passam a ser múltiplos.

À fragmentação do sujeito corresponde, em um plano mais amplo, ao deslocamento das identidades culturais nacionais, cuja representação também deixa de ser homogênea e coerente. Com efeito, as nações modernas são hoje vistas como híbridos culturais, ou seja, como comunidades atravessadas por profundas divisões internas, causadas por diferenças de raças, etnias, gêneros e outras.

Segundo Hall (2005), a presença do multiculturalismo no plano global deve impulsionar, principalmente na área educacional, a busca de correção das injustiças contra determinadas identidades.

O estruturalismo, por sua vez, pode ser definido, de acordo com Peters (2000), sobretudo como uma crítica literária e linguística do discurso, cujo desenvolvimento teórico inicia na França, entre os anos de 1958 a 1968, com Saussure e Jakobson, que buscaram revelar as leis internas desse sistema de significação.

Em um segundo momento, análises estruturalistas surgem também na área da Antropologia, com Lévi-Strauss, o qual procura desvendar a estrutura inconsciente existente por trás das instituições e dos costumes. Na década de 1960, há uma explosão de análises estruturalistas em diversos campos, mediante trabalhos de estudiosos como Barthes, Foucault, Althusser, Lacan e Piaget, cujas investigações convergem em sua oposição ao subjetivismo e à centralidade do sujeito, conferindo uma ênfase excessiva, segundo Peters (2000), ao papel da linguagem na vida cultural e social.

Já o pós-estruturalismo é definido por esse autor como um movimento que tem como ponto central as leituras das obras de Nietzsche, realizadas na França entre as décadas de 1960, 1970 e 1980, por estudiosos como Heidegger, Deleuze e Derrida. Nietzsche defendia a pluralidade de interpretações, em contraposição à verdade única e metafísica das tendências universalizantes da filosofia desenvolvida precedentemente. Seguindo esta posição, os pós-estruturalistas passam a rejeitar as metanarrativas e a analisar o sujeito em sua complexidade histórico-cultural e em suas relações com as instituições modernas. Os pós-estruturalistas compartilham com os estruturalistas a crítica à filosofia humanista, que acreditava em um sujeito autônomo e racional, capaz de fornecer verdades absolutas e de desempenhar um ativo papel histórico, livre de qualquer determinação estrutural (PETERS, 2000).

Assim, enquanto o pós-estruturalismo rejeita os dualismos e enfatiza os textos e os discursos como elementos constitutivos da realidade, o pensamento pós-moderno se baseia nas análises da “condição pós-moderna”, ou seja, da caracterização social, econômica e cultural de nossa época, e na negação de pressupostos epistemológicos do pensamento moderno, como a crença na razão e no progresso, no poder emancipador da ciência e na verdade das metanarrativas, dentre outros (SILVA, 1993).

Feitas essas distinções, cabe lembrar que as análises pós-críticas do currículo incorporam tendências de ambas as correntes, abrindo a perspectiva de repensar a produção do conhecimento e do currículo fora de um quadro totalizante e homogêneo e de compreender como os currículos têm sido determinados pelos discursos dominantes em cada momento histórico. De fato, o reconhecimento da necessidade de uma redefinição do currículo, tendo em vista a criação de um espaço de diálogo e de articulação entre diferentes culturas e interesses sociais, é mantido pelo enfoque pós-crítico, que também acusa as escolas de contribuir para a produção e reprodução daquele conhecimento que mantém as composições econômicas, políticas e culturais vigentes, legitimando a desigual distribuição de poder na sociedade.

De acordo com Macedo (2004), “o desafio consiste em pensar um currículo que respeite a singularidade das diferenças, sem transformá-las em desigualdade” (p.127).

1.6 IDENTIDADE E CURRÍCULO: O QUE PENSAM ALGUNS INTELLECTUAIS NA ATUALIDADE

De acordo com Silva (2000, p. 14), “a conceitualização de identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas.”. Portanto, percebemos claramente um sentido ligado à marcação da diferença, noutras palavras, quem é “incluído” ou “excluído”.

A identidade e diferença possuem uma relação imbricada: diferença determinando identidade ou identidade determinando diferença? Tal definição apresenta uma visão determinista dos termos, sem se abrir para as singularidades que constituem o ser, uma vez que deveremos nos adequar a um dos aspectos duais, noutras palavras, ou se é “normal” ou “anormal”.

Pensando nessas possibilidades conceituais, nos perguntamos: se a diferença é fortemente marcada pelas relações que, por sua vez, determinam a identidade e, conseqüentemente a alteridade, como driblar as relações de dominação existentes no social? Como é possível entrar em relação com o outro, respeitando as diferenças que o constituem? Como olhar para o outro me colocando em dúvida a ponto de lançar mão de mim?

As discussões a respeito do tema diversidade têm suscitado certa instabilidade na forma como percebemos as manifestações sociais que ocorrem na sala de aula. Alguns profissionais sequer conseguem ter consciência de que é necessário compreender o diverso, exatamente porque não há fórmulas para tal. Percebemos, ainda, que o movimento empreendido gera angústias e desconstruções contínuas que não sabemos ao certo como lidar.

As discussões de Silva, sinalizam que “a diversidade reafirma o idêntico e que a multiplicidade é que estimula a diferença que se recusa a se fundir com o diferente” (2000, p.101), penso que, dessa forma, as colocações podem ser vistas como contraposições conceituais, ou como algo que revele uma possibilidade interpretativa pautada no reforço da diferença.

Esse mesmo autor apresenta em seu texto uma vertente de análise veiculada pela determinação mútua da identidade e da diferença. Essa reflexão conduz por caminhos que nos

levam a concluir que a constituição da identidade está permeada por fatores implícitos do poder.

Manter a diferença em destaque, instituir a categorização, entre outros, é algo que interessa a quem detém o poder. De acordo com o posicionamento de Silva, para se compreender as estratégias de controle que vigoram atualmente, um currículo multicultural apoiado na tolerância, compromete a ideia de diversidade. Essa afirmação perpassa pela concepção do conceito atribuído ao termo tolerância.

O que consubstancia as reflexões acerca de um currículo voltado para a diversidade, a nosso ver, vai para além de aspectos conceituais. A vertente de análise poderia estar centrada muito mais no como articular as relações sociais de forma a fazer da sala de aula um espaço de enunciações.

Para tal, torna-se necessário desconstruir relações anteriores a respeito da diferença e reconstruir os caminhos da inclusão.

De acordo com Silva, “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (2000, p.83). Nesse momento, nos reportamos às colocações de Foucault (2004), que ressaltam a eficiência da microfísica do poder. Estamos enredados numa teia que leva a produção da diferença, uma vez que somos a representação do poder na perspectiva micro.

O discurso presente no imaginário social relaciona identidade e diferença a estereótipos pré-definidos, ligando essas concepções ao poder social.

Ao analisar as diferentes manifestações do poder, destacamos o papel da performatividade. Através da enunciação percebe-se claramente a marcação do diferente, atribuindo à linguagem esse viés performativo, reforçando a negatividade ou positividade atribuída a uma dada identidade. A eficácia dessa estratégia de poder está pautada na repetição, conforme podemos perceber nas palavras de Silva:

Quando utilizamos uma palavra racista como “negrão” para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade “negra” (idem, p.93).

Um outro aspecto que se torna relevante refletirmos é a concepção da pedagogia como diferença, retomando a ideia de que a identidade e a diferença se constituem no social.

Este fato impulsiona um repensar dos aspectos pedagógicos e curriculares, uma vez que vê o outro como um corpo diferente e aponta estratégias para atuar nos aspectos pedagógicos.

Um dos aspectos inclusivos da educação na atualidade é o acesso às novas tecnologias, como a Internet.

A tecnologia na educação vem sendo cada vez mais utilizada como instrumento de contribuição para o processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, um currículo multicultural e voltado, também, para as novas tecnologias e a formação dos professores, torna-se medida urgente para o ensino efetivo nos dias de hoje, conforme será discutido no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II - IDENTIDADE, MÍDIA E ESCOLA

A contemporaneidade caracteriza-se, dentre outros aspectos, pela supervalorização da produção de bens culturais, e pela circularidade da informação. Estes dois aspectos ocupam um papel de destaque na formação moral, psicológica e cognitiva do homem. Trata-se de uma nova ordem social regulada por um universo cultural amplo e diversificado, embora fragmentado. Convivemos em uma formação social cujo paradigma cultural baseia-se no avanço, cada dia maior, da tecnologia e da informação, constituindo uma realidade indiscutível.

No Brasil, mais especificamente, desde os anos 1970, a sociedade vem tendo acesso a realidade dos meios de comunicação de massa de maneira intensa e profunda. Embora saibamos que esta realidade encontra-se marcada pela desigualdade social e cultural.

De um modo geral, os debates educativos, diante das transformações culturais do mundo moderno, tem se voltado para o caráter interdisciplinar das questões educacionais. A escola como instituição, seus currículos, professores e profissionais da educação em geral, não podem deixar de se preocupar com as peculiaridades da prática educativa contemporânea. Ou seja, a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, aparecem despontam como parceiras de uma ação pedagógica. É preciso que, como educadores, levemos em consideração este fato, isto é a influências das TICs na educação e a partir daí repensem o nosso fazer pedagógico.

Embora com diferentes propostas pedagógicas, as mídias e a escola temem comum a busca por modelar a estrutura de pensamento dos indivíduos ao difundir uma concepção de mundo a partir de uma gama variada de formas.

Embora não seja apropriado conceber um modelo único de família, de escola e/ou de mídia, é possível considerar que cada uma dessas instituições, embora visando o mesmo objeto, pauta-se por propósitos e princípios distintos. Ou seja, por possuírem naturezas específicas, são responsáveis pela produção e difusão de patrimônios culturais diferenciados entre si. É necessário, pois, identificar a configuração, o arranjo particular entre elas, em uma perspectiva antropológica, para se apreender experiências específicas de socialização.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo refletir sobre as relações de interdependência entre as instâncias educativas - família, escola, sociedade. Visando compreendê-las sem superestimar o poder de cada uma delas nas interações socializadoras.

Sabemos que é comum discursos que apresentam os efeitos negativos das mensagens midiáticas. Tais leituras deixam de caracterizar a complexidade de apropriação dos conteúdos dos produtos da indústria cultural. Mais do que isso, grande parte das críticas, dando apenas ênfase à dimensão da produção midiática, esquece de considerar a variedade do universo familiar e escolar da contemporaneidade. Pouco problematizando as tensas relações entre as várias instâncias produtoras de bens e valores culturais, parte desta crítica acaba por reduzir os indivíduos a meros receptáculos de ideias ou simples consumidores de cultura. A perspectiva da homogeneidade cultural há muito deixou de ser produtiva para a discussão do fenômeno da cultura de massa.

A segmentação do mercado, a diversidade de hábitos e estilos de vida, ou seja, a variedade de usos e apropriações das mensagens parece ser mais adequada para se pensar a realidade da socialização contemporânea.

A intenção é, portanto, chamar atenção para a complexidade da prática socializadora da atualidade, enfatizando a rede de tensão, a luta simbólica entre as várias instâncias educativas.

A família pode também ser considerada como responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural. É nela que a identidade social do indivíduo é forjada. De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. Não obstante, mais do que os volumes de cada um desses recursos, cada família é responsável por uma maneira singular de vivenciar esse. Assim, é necessário observar as maneiras de usar a cultura e de relacionar-se com ela, ou seja, as oportunidades de um trabalho pedagógico de transmissão cultural, moral e ético de cada ambiente familiar.

Fenômeno universal, é possível afirmar que a família é uma instituição que evolui conforme as conjunturas socioculturais. Não é um agente social passivo. Sua história recente revela um poder de adaptação e uma constante resistência em face das mudanças em cada período. Tem uma profunda capacidade de interagir com as circunstâncias e conjunturas sociais contribuindo fartamente para definir novos conteúdos e sentidos culturais.

Já a escola sempre foi vista como responsável pela transmissão de um saber consagrado, útil para a manutenção de uma ordem baseada na divisão do trabalho social. No passado, a escola sempre apresentou a tendência de introduzir barreiras entre seus níveis e respectivos públicos. Ambígua por natureza, a escola é responsável também pela expansão do acesso ao conhecimento ao mesmo tempo em que pode contribuir para o fortalecimento de um saber restrito a poucos.

Atualmente, considerando uma realidade mais contemporânea, é possível identificar uma complexidade maior no interior do sistema escolar. A escola para as massas não mais propaga uma coerência em seus projetos educativos. Se anteriormente a escola era regulada de maneira muito firme, com públicos e projetos educativos homogêneos, hoje a diversidade de expectativas e aspirações dos estudantes mesclam-se à heterogeneidade das propostas educativas de escolas e professores. A massificação escolar modificou a forma de distribuição das qualificações. Embora, oficialmente, todos tenham acesso a ela, as trajetórias estudantis, os usos do saber escolar variam de acordo com as experiências de vida – familiar, escolar e midiática – dos indivíduos. Ainda que ofereça os meios de se referir às regras, aos preceitos, ou seja, às prescrições legítimas do conhecimento, o sistema escolar contemporâneo caracteriza-se por uma contraditória hierarquia interna.

Dessa forma, a escola não mais se apresenta como eixo organizador de experiências; reflete, em seu interior, uma complexidade de interesses intra e extra-escolares.

As instâncias midiáticas de socialização são por definição multiformes. Fenômeno recente, a cultura de massa é responsável pela circularidade de uma gama variada de imagens, códigos e conteúdos que se organizam coerentemente na forma de um sistema integrado de símbolos interdependentes aos valores escolar e familiar. Todavia é possível pensar também o fenômeno da cultura de massa a partir de três dimensões – a produção, a recepção e a difusão –, na medida em que essas dimensões contribuem para refletir sobre o processo de socialização no mundo contemporâneo.

Se a família, a escola e a mídia podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por relações sociais específicas, os produtos da socialização – ou seja, os sujeitos, suas práticas e escolhas – podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor ruptura e/ou continuidade entre tais instâncias.

É necessário, então, enquanto método, construir configurações particulares, combinações específicas entre uma multiplicidade de traços gerais entre os agentes socializadores.

Por fim, é necessário, pois, atentar para a composição de um novo campo da socialização em processo. É preciso focalizar melhor a variedade de configurações particulares, combinações de equilíbrio específicas entre uma multiplicidade de traços gerais entre os agentes socializadores responsáveis pela construção de sujeitos em formação.

2.1 OLHAR DA CIDADANIA

Alguns teóricos culturais argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente e na diferença e no pluralismo cultural, mas agora numa escala global – o que poderíamos chamar de pós-moderno global. Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como consumidores para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, públicos para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2001, p.74)

De qualquer forma, os impasses por uma cidadania real desprendem discussões que perpassam por várias áreas do conhecimento, sem, entretanto, estabelecerem parâmetros comuns às duas principais instâncias de formação do sujeito: a mídia e a escola.

De acordo com a argumentação de CITELLI,

De um lado, o ensino, se propõe a recuperar e sistematizar o conhecimento acumulado, mas com dificuldades cada vez mais crescentes para formar agentes educacionais com o perfil necessário à realização desse propósito; de outro, os meios de massa, com sua descontinuidade e exercício paradoxo, acenando para uma certa confusão de linguagens, um certo caos semiótico, representado pelo cruzamento das várias linguagens (verbais e não verbais) e tendendo a vulgarizar e tornar linear a complexidade da História, do movimento histórico, no qual estamos inseridos. (CITELLI, 1994, p.25)

Mas se por um lado, esses dois espaços de circulação do conhecimento potencializam infinitas formas de construção de uma identidade cultural para e pela cidadania, por outro, são também eles que reproduzem a lógica ocidental para um direcionamento global, que tem como ideário o fortalecimento de uma cultura híbrida e interconectada, cuja expressão de maior representatividade é a livre troca mercantilizada de produtos, cultura e informação, em que o consumo é a grande marca de pertencimento do cidadão na sociedade.

Um dos motivos pelo qual o fortalecimento deste imperativo encontra maior fluência que resistência é o fato de que os povos do países dependentes aspiraram de forma impensada

por um modelo cultural que responda aos anseios de consumo que, necessariamente só encontrariam êxito se houvesse uma adaptação aos padrões e relações econômicas travadas pelos países desenvolvidos. Portanto, interligar tecnologicamente os complexos políticos, econômicos, culturais e educacionais (na medida em que isto seja possível), é uma atividade que acaba navegando a favor da corrente, mas que, em razão do simplismo pelo qual se coloca, acaba provocando uma série de mudanças no imaginário simbólico coletivo – a ponto de criar uma certa aceitabilidade por parte dos países envolvidos a esta nova ordem global.

Identidade cultural e cidadania, nesse ínterim, são propriedades que volta e meia fazem parte do discurso sobre o projeto de globalização. No entanto, suas características estão necessariamente intrínsecas à condição do sujeito enquanto membro de uma herança cultural e histórica. Herança esta, inclusive, que constitui-se de provimentos plenamente demarcados política e territorialmente – o que recoloca as concepções de “cultura global” e “cidadão do mundo” como condições absolutamente virtuais, uma vez que, econômica e socialmente, os indivíduos dos países dependentes continuam confinados às suas fronteiras.

Mas o postulado de maior dimensão não é classificar determinadas culturas e a própria condição de cidadania como sendo globais ou não-globais, mas sim o de perceber sob que custeio o projeto neoliberal de globalização tem sido engendrado.

Se é verdade que Mídia e Educação são as principais instâncias de disseminação, solidificação e construção do conhecimento, então, o poder de circulação de saberes e formação cultural dessas “escolas paralelas” armazena uma força sinérgica tão expressiva, que poderíamos confiar a elas a total responsabilidade pela construção da identidade do sujeito. O problema é que a atuação desses “gestores da informação” se faz de forma tão polarizada (e submergida num contexto político cujo intuito é o da fragmentação cultural e o da abertura de fronteiras) que elaborar perspectivas de resistência a este modelo “unificante” necessita, prioritariamente, de uma reflexão que circunde as esferas constitutivas da cidadania e da cultura. O espaço da educação formal é um excelente começo.

Cidadania pela educação no contexto neoliberal – forma legalizada mas não legitimada sob o ponto de vista do pleno exercício dos direitos e deveres. Entre os descompassos analisados em relação à formação da cidadania, encontramos uma educação categoricamente envolvida com a questão. Nos documentos oficiais, ela vem propondo a preparação do aluno para o pleno exercício da cidadania desde 1961, com a lei 4.024; depois com a 5.692, de 1971, e atualmente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a 9.394, de 1996.

Mas são nos recentes documentos oficiais de referência pedagógica, baseados nas atuais LDB e diretrizes nacionais, que o compromisso vem se apresentando de forma mais contundente; de modo que não podemos ignorá-los, pois constituem-se no pouco que ainda resta em termos de garantia efetiva para democratização de oportunidades.

Se por um lado, as implementações políticas da gestão educacional concorrem com estratégias na formação do cidadão que não privilegiam necessariamente a conscientização e exercício dos direitos e deveres, nem tampouco garantem condições para que todos tenham acesso a um trabalho e, por consequência, a uma dignidade mínima de sobrevivência; por outro, elas se legitimam como democráticas no momento em que dispõem – em seus documentos oficiais – o compromisso de promover a cidadania, como indica o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva. (BRASIL, 1998, p.21).

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.

De acordo com MELLO (1995, p.36), “espera-se da escola, portanto, que contribua para a qualificação para a cidadania, que vai além de reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses”. Todavia, é um tanto complicado que a escola sozinha dê conta dessa transformação.

Além disso, como pensar a educação como um instrumento único e imediato de transformação, se nem mesmo as prerrogativas estruturais, relacionadas ao ensino, atingiram um nível satisfatório? Apesar das grandes mudanças em favor de uma escolaridade progressiva, nossa situação ainda é bem alarmante – conforme destaca CASTRO (1994, p. 30-31): os professores continuam despreparados, desmotivados, e mal pagos; há excesso de pessoal improdutivo fora da sala de aula e falta pessoal técnico na escola; a burocracia e os sistemas formais de controle e supervisão sufocam e não produzem nada de bom que chegue efetivamente à sala de aula.

Reverter as inúmeras problemáticas inerentes ao processo da educação formal e ainda tentar, ao mesmo tempo, promover um espaço de saberes compartilhados tal que acompanhe o caminhar da dinâmica social, e o próprio estabelecimento de uma identidade cultural para e na

cidadania, certamente devam estar entre os maiores desafios educacionais da modernidade. Cada vez mais, diversificadas metodologias estão sendo experimentadas como forma de alcançar um novo perfil de aprendiz, que necessita de um saber continuado que é técnico e ao mesmo tempo cultural, exigido pelo atual contexto global e cuja expressão impõe um mercado de trabalho cada vez mais seletivo.

2.2 PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA FACE A UMA IDENTIDADE CULTURAL PARA E NA CIDADANIA

A proposta para uma nova educação, ou de uma educação sem fronteiras, tem sido fortemente concebida a partir das possibilidades ou facilidades de acesso ao oceano de informações o qual o cidadão está imerso, especialmente em razão da amplitude alcançada pelas tecnologias e pela própria instantaneidade desenvolvida pelos meios de comunicação.

Nesse sentido, a comunicação, em todos os seus espectros, possivelmente deva ser uma das principais alternativas ao encontro desta formação multidisciplinar, reflexiva e contínua, em oposição à tradicional educação estanque, opressora e paradigmática.

Conhecendo essas possibilidades, segmentos de várias linhas de ação e de pensamento já estão entendendo que há uma necessidade emergente de fusão entre a educação formal e a informacional (esta última entendida como o aprendizado captado pelos multimeios); e a união de esforços nesta vertente acabou culminando em ações que determinam a interface comunicação/educação (a Educomunicação) como uma implementação que está caminhando na tentativa de sanar parte dos problemas que residem nas entrelinhas de cada área, transpondo a ação educativa para uma ação comunicativa e vice-versa. Educação midiática, pedagogia da comunicação, alfabetização audiovisual, educação tecnológica, comunicação educativa, educação pelos meios, etc., são algumas das terminologias utilizadas para definir a interface desses domínios que concorrem ao mesmo tempo para a formação e construção do saber.

Com o conceito de uma “Educomunicação” posta em voga, os paradigmas tradicionais da comunicação baseados no modelo clássico de disseminação e caracterizados principalmente pela persuasão e verticalidade (emissor/mensagem/receptor), estão pouco a pouco agregando reflexões que configuram uma nova concepção sobre a construção de

significados, assim como a expansão das alternativas à aquisição da herança cultural. O deslumbre da concepção de um horizonte sem fronteiras na trajetória do domínio tecnológico, e a própria expansão desenfreada de meios para acesso à informação – particularmente a partir dos anos 90 – são algumas das transformações que vem questionando e provocando audaciosamente a forma com que os meios de comunicação vêm se relacionando com a sociedade de massa. Ilustrando ainda mais esse cenário de transformação, o conceito de Comunicação participativa passa a ser um alvo relevante na tentativa de estabelecer uma ordem midiática centrada muito mais num processo dialógico do que no unidirecional.

A apropriação da comunicação participativa na inter-relação comunicação/educação tem sido apontada por diversos autores como a tendência mais transformadora para o processo dialético de ensino-aprendizagem ou de construção e refinamento de saberes, especialmente porque através dela, o receptor também se converte em produtor e analista (crítico) das mensagens. Entretanto, ela não é a única, nem tampouco a mais recorrente. As várias vertentes ou formas de trabalho que transcrevem o envolvimento das duas áreas acabam assumindo diferentes métodos e áreas de atuação, que geram complexidades cada vez mais suscetíveis de discussões e gerenciamento deste novo campo. As práticas da Educomunicação, na verdade, têm sido cada vez mais justificáveis como uma espécie de defensiva às críticas consensuais em relação a adequação do sistema educacional à contemporaneidade tecnológica, mas certamente significam uma tentativa renovadora de promover práticas de ensino que permitem extrapolar os vícios e mazelas da pedagogia tradicional de ensino.

As preocupações em torno de ambas as áreas e a própria aproximação das mesmas ganham ainda mais pertinência quando alguns dos objetivos sociais e de responsabilidade coletiva não estão sendo desempenhados com a devida eficiência. Promover uma educação para a cidadania sem considerar o educando como parte do processo, por exemplo, é negar sua própria condição de indivíduo, que está, não somente no mundo, mas para o mundo, conforme destacou FREIRE (1975); de forma que a utilização dos meios de comunicação na educação não deva limitar-se ao papel de simples instrumento, mas, melhor que isso, que crie um espaço de múltiplas vozes onde o aprendizado deixe de ser hierárquico e vertical e passe a ser dialético e multidirecional; numa relação em que “a educação face à mídia [proponha] o resgate e a reconstrução de sujeitos criativos, questionadores, conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos, participantes de diferentes interações sociais, histórica e culturalmente localizados” (SILVA, 1998, p.267); e em que a estrutura mestre/aluno desapareça, dando lugar à figura de aprendiz a todos os envolvidos; em que as relações

dialógicas de troca sejam o principal componente capital do processo de ensino-aprendizagem.

Uma das atividades que pode, de certa forma, confluir para o embricamento da mídia com a educação – e que, inclusive, sistematiza um primeiro passo para o rompimento do paralelismo entre educação e meios de comunicação – é a Educação para a recepção, que tem como base preparar educandos para a leitura das linguagens em sua multiplicidade, instigando uma pedagogia de orientação emancipadora, voltada para a leitura crítica desses meios. Além de alimentar uma possível conscientização ou mesmo uma politização da cultura escolar, a proposta de educar para os meios em si já rompe com o tradicionalismo inerte de grande parte dos programas curriculares, principalmente porque, para se impor, necessita de uma superação das convencionais estratégias de valorização de uma única linguagem.

O grande cuidado em relação a esta atividade consiste em ponderar atitudes e valores que direcionarão a análise conjunta dos meios (professor e aluno), principalmente porque a opinião pública e seu próprio capital cultural estão constantemente expostos aos acontecimentos interpretados pela mídia, o que potencializa uma reprodução mecânica e intencional de repetição de valores criados e mantidos por uma elite minoritária ou até mesmo uma criação de estereótipos paradoxalmente excluídos ou almejados.

Possibilitando tais atividades, o educando certamente poderá elaborar referências e estabelecer análises sobre possíveis “interpretações” que as várias linguagens midiáticas centram unidirecionalmente, podendo, assim, alinhar controvérsias e entender a partir das entrelinhas, de forma que seu aprendizado deixe de ser apenas utilitarista em função da ordem global (utilitarismo reverso, na essência) para tomar formas mais complexas de desvendar o conhecimento a ponto de firmar (e até mesmo fortalecer) uma identidade cultural como efetivamente cultural.

2.3 O USO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO: A INFORMÁTICA EDUCATIVA

Nos dias de hoje, tornou-se trivial o comentário de que a tecnologia está presente em todos os lugares, o que certamente seria um exagero. Entretanto, não se pode negar que a informática, de forma mais ou menos agressiva, tem intensificado a sua presença em nossas vidas. Gradualmente, o computador vai tornando-se um aparelho corriqueiro em nosso meio social. Paulatinamente, todas as áreas vão fazendo uso deste instrumento e fatalmente todos

terão de aprender a conviver com essas máquinas na vida pessoal assim como também na vida profissional.

Na educação não seria diferente. A manipulação dos computadores, tratamento, armazenamento e processamento dos dados estão relacionados com a idéia de informática. O termo *informática* vem da aglutinação dos vocábulos *informação* + *automática*. Buscando um sentido léxico, pode-se dizer que Informática é: “conjunto de conhecimentos e técnicas ligadas ao tratamento racional e automático de informação (armazenamento, análise, organização e transmissão), o qual se encontra associado à utilização de computadores e respectivos programas.” (LUFT, 2006, p.365).

Almeida (2000, p.79), estudioso do assunto, refere-se ao computador como “uma máquina que possibilita testar ideias ou hipóteses, que levam à criação de um mundo abstrato e simbólico, ao mesmo tempo em que permite introduzir diferentes formas de atuação e interação entre as pessoas.” Sendo, por conseguinte, um equipamento que assume cada vez mais diversas funções. Como ferramenta de trabalho, contribui de forma significativa para uma elevação da produtividade, diminuição de custos e uma otimização da qualidade dos produtos e serviços. Já como ferramenta de entretenimento as suas possibilidades são quase infinitas.

Através da Internet, é possível ignorar o espaço físico, conhecer e conversar com pessoas sem sair de casa, digitar textos com imagens em movimento (*gifs*), inserir sons, ver fotos, desenhos, ao mesmo tempo em que podemos ouvir música, assistir vídeos, fazer compras, estreitar relacionamentos em comunidades virtuais, participar de bate-papos (*chats*), consultar o extrato bancário, pagar contas, ler as últimas notícias em tempo real, enfim, trabalho e lazer se confundem no *cyberespaço*.

Embora seja um instrumento fabuloso devido a sua grande capacidade de armazenamento de dados e a facilidade na sua manipulação não se pode esquecer que este equipamento não foi desenvolvido com fins pedagógicos, e por isso é importante que se lance sobre o mesmo um olhar crítico e se busque, face às teorias e práticas pedagógicas, o bom uso desse recurso. O mesmo só será uma excelente ferramenta, se houver a consciência de que possibilitará mais rapidamente o acesso ao conhecimento e não, somente, utilizado como uma máquina de escrever, de entretenimento, de armazenagem de dados. Urge usá-lo como tecnologia a favor de uma educação mais dinâmica, como auxiliadora de professores e alunos, para uma aprendizagem mais consistente, não perdendo de vista que o computador deve ter um uso adequado e significativo, pois Informática Educativa nada tem a ver com aulas de computação.

Valente (2003, p. 16) esclarece que “na educação de forma geral, a informática tem sido utilizada tanto para ensinar sobre computação, o chamado *computer literacy*, como para ensinar praticamente qualquer assunto por intermédio do computador”. Assim, diversas escolas têm introduzido em seu currículo escolar, o ensino da informática com o pretexto da modernidade. Cada vez mais escolas, principalmente as particulares, têm investido em salas de informática, onde geralmente os alunos freqüentam uma vez por semana, acompanhados de um monitor ou na melhor hipótese, de um estagiário de um curso superior ligado à área, proficiente no ensino tecnicista de computação.

Deste modo, ao invés de aprender a utilizar este novo aparato tecnológico em prol de aprendizagem significativa e do acesso universal ao conhecimento, os alunos eram e ainda são “adestrados” no uso da mais nova tecnologia computacional, em aulas descontextualizadas, sem nenhum vínculo com as demais disciplinas e sem nenhuma concepção pedagógica.

Na mesma linha de raciocínio, proliferam em todo país, escolas especializadas no ensino de Informática, na qual o uso da máquina é o principal objeto de estudo, ou seja, o aluno adquire conceitos computacionais, como princípios de funcionamento do computador, noções de hardware e software, além de uso sociais da Tecnologia de Informação e Comunicação – TICs. Entretanto, a maior parte dos cursos oferecidos nessa modalidade podem ser caracterizados como tecnicistas, ou seja, de conscientização do estudante para o uso da informática enquanto técnica, habilitando-o somente para utilizar o equipamento, em nome de uma pseudo-educação profissional que visa somente a formação tecnológica, em detrimento da educação cidadã.

A esse respeito, comenta Valente (2003, p.06) “isto tem contribuído para tornar esta modalidade de utilização do computador extremamente nebulosa, facilitando sua utilização como chamarisco mercadológico”. Certamente esse não é o enfoque da Informática Educativa e, por conseguinte, não é a maneira como a tecnologia deve ser usada no ambiente escolar.

A Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo. (BORGES, 1999, P.136).

A Informática Educativa privilegia a utilização do computador como a ferramenta pedagógica que auxilia no processo de construção do conhecimento. Neste momento, o

computador é um meio e não um fim, devendo ser usado considerando o desenvolvimento dos componentes curriculares. Nesse sentido, o computador transforma-se em um poderoso recurso de suporte à aprendizagem, com inúmeras possibilidades pedagógicas, desde que haja uma reformulação no currículo, que se crie novos modelos metodológicos e didáticos, e principalmente que se repense qual o verdadeiro significado da aprendizagem, para que o computador não se torne mais um adereço travestido de modernidade.

Aliás, esta é principal preocupação dos pesquisadores: se a inserção da informática no âmbito escolar de fato traga inovações com benefícios a todos os envolvidos ou se o computador é apenas mais um modismo passageiro.

Borges Neto (1999) ao analisar o fenômeno brasileiro de informatização escolar percebeu que a falta de planejamento era a tônica reinante. Segundo o autor, este processo ocorria de forma segmentada, descontextualizada e nuclear, ou seja, adapta-se uma sala para receber os computadores, a famosa sala de informática, contratava-se um especialista (geralmente indicado por um órgão desvinculado da prática educativa), fazia-se um marketing junto à comunidade escolar, e, enfim, reordenava-se a grade curricular para acomodar as aulas de informática. Enquanto que para o professor de sala de aula (polivalente ou hora-aula), tal processo ocorria despercebidamente, pois continuava dentro da sua triste realidade, turmas superlotadas, alunos desmotivados, falta de material didático, tendo como únicas ferramentas tecnológicas: o quadro negro, o giz, a voz e quando muito, o livro didático.

Segundo Valente (2003, p. 01)

Para a implantação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação são necessários quatro ingredientes básicos: o computador, o *software* educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno”, sendo que nenhum se sobressai ao outro. O autor acentua que, “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador (p.13).

Quando o próprio aluno cria, faz, age sobre o *software*, decidindo o que melhor solucionaria seu problema, torna-se um sujeito ativo de sua aprendizagem. O computador ao ser manipulado pelo indivíduo permite a construção e reconstrução do conhecimento, tornando a aprendizagem uma descoberta. Quando a informática é utilizada a serviço da educação emancipadora, o aluno ganha em qualidade de ensino e aprendizagem.

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento – o computador pode fazer isso e o faz tão eficiente quanto professor – e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno. (VALENTE, 2003, p. 06).

A chegada das tecnologias no ambiente escolar provoca uma mudança de paradigmas. A Informática Educativa nos oferece uma vastidão de recursos que, se bem aproveitados, nos dão suporte para o desenvolvimento de diversas atividades com os alunos.

A utilização da Informática Educativa pode juntar elementos da educação formal com outros da não formal, beneficiando tanto o aspecto prático dos meios não formais quanto a teoria mais generalizada presente nos meios acadêmicos. Por intermédio de sites na Internet, por exemplo, pode trazer para dentro da sala de aula, filmes ilustrando a vida de grandes vultos do passado, ou documentários detalhando as etapas no desenvolvimento de seres vivos, dentre outros.

A Internet possibilita um intercâmbio entre localidades distantes, gerando trocas de experiências e contato com pessoas de outros países. Essas “pontes” que hoje existem entre diferentes mundos representam o único meio de acesso para quem não vive perto dos grandes centros urbanos. Somente nas grandes cidades pode-se conviver diretamente com a informação, ou seja, uma fatia minoritária de pessoas tem acesso à educação de qualidade, pois tem acesso à universidade, bibliotecas, laboratórios, teatros, cinemas, museus, centros culturais etc. É necessário, deste modo, democratizar o acesso ao conhecimento, às tecnologias da informação e da comunicação, seja para a formação continuada dos professores, seja para o enriquecimento da atividade presencial de mestres e alunos.

A democratização do acesso a esses produtos tecnológicos é talvez o maior desafio para esta sociedade demandando esforços e mudanças nas esferas econômica e educacional.

A internet como instrumento de aprendizagem na pesquisa, possibilita aproximação e interação entre alunos e professor, concordando com Moran, (2001) quando afirma que podemos modificar a forma de ensinar:

"Com flexibilidade procuramos adaptar-nos às diferenças individuais, respeitar os diversos ritmos de aprendizagem, integrar as diferenças locais e os contextos culturais. [...] Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação". (MORAN, 2001 p.29).

Concordando com os dizeres deste autor em relação aos alunos e o professor no contexto da pesquisa:

"[...] os alunos participem e se envolvem em seu próprio processo de aprendizagem e o compartilhem com outros colegas, como também exijam que o professor enfrente desafios de mudanças, diversificando e reestruturando, de forma mais aberta e flexível, os conteúdos e escolares".(MARTINS, 2001 p.18).

Aliar então, a fonte riquíssima de informações que temos na internet à pedagogia de projetos de iniciação científica, buscamos com a nossa pesquisa, afirmar o que Gardner, citado por Smole, (1999, p.19) que o "propósito da escola deveria ser educar para a compreensão e para ajudar os alunos a encontrar o seu próprio equilíbrio"

2.4 A INTERNET CRIANDO AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

De acordo com Almeida, (2003 p. 332) "Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação".

A pesquisa oferece um caminho à iniciação científica no ensino fundamental, possibilitando um aprendizado significativo. O uso do termo aprendizado no contexto da pesquisa será entendido num sentido mais amplo de acordo com Rego (2004 p. 72). Segundo esta autora, "quando Vygotsky fala em aprendizado ele se refere tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem, pois ele não acha possível tratar destes dois aspectos de forma independente".

O uso a internet no meio educacional é pertinente e pode contribuir com as mudanças dentro da escola. Articular e promover metodologias novas utilizando os computadores ligados à internet auxiliando na aprendizagem, parte do princípio de que "escola já não é a primeira "fonte de informação para os alunos e que o professor também não é mais a única fonte de informações e conhecimentos para os alunos construir conhecimentos significativos" (POZO, 2004, p.10).

A pesquisa oferece ao professor uma contribuição para ajudar a promover iniciação a nova cultura da aprendizagem: *da informação ao conhecimento*.

Os relatos de Pozo e Postigo, (2000) citado por Pozo, (2004) indicam que a escola:

[...] já não pode proporcionar toda a informação relevante, porque esta é mais volátil e flexível que a própria escola, o que se pode fazer é formar os alunos para terem acesso e darem sentido à informação, proporcionando-lhes capacidades de aprendizagem que lhes permitam uma assimilação crítica da informação". (POZO e POSTIGO, 2000 in POZO, 2004 p.10).

Concordamos com os autores acima porque mostram um caminho para fortalecer um novo processo de aprendizagem dentro da escola no qual buscar, processar e compartilhar informações para construir conhecimentos, requer uma visão mais crítica dessas informações neste ambiente digital de aprendizagem.

Neste contexto, o volume de informações que a internet oferece dará suporte ao professor que pensa em colaborar para ajudar seus alunos a aprender a construir seu conhecimento.

Ainda mais Pozo e Postigo, (2002) reforçam o sentido que buscamos com o uso da internet e a metodologia de projetos:

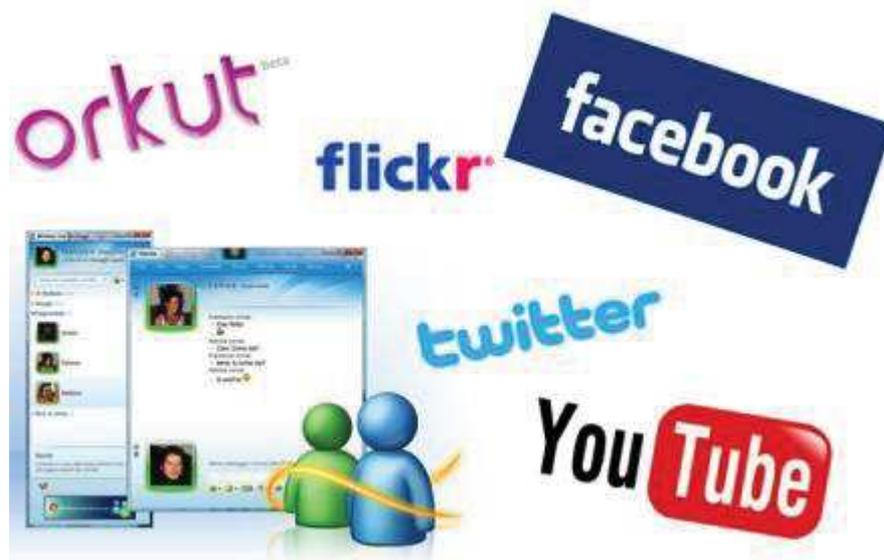
"Isto será possível com ação do professor orientando, mediando as tarefas propostas, buscar fazer um ensino de novas competências para a gestão do conhecimento, como uma das metas essenciais da educação atendendo às exigências da sociedade da aprendizagem". (POZO, 2002 p.10).

Para Reis e Castro, (2006), as tecnologias de informação e comunicação criadas e desenvolvidas possibilitam a disposição e troca de informação e as mudanças na sociedade:

"As mudanças acontecem dentro da escola. A conexão com o mundo das informações se fez presente nas pesquisas dos estudantes que acessaram à Internet como meio para alcançar os objetivos de cada tema desenvolvido e mediado pelo professor, e assim, confirmando que "[...] tendem a provocar mudanças nos hábitos, comportamentos, atitudes e oportunidades do indivíduo, com reflexo para a sociedade como um todo". (REIS e CASTRO, 2006 p 88)

Então, pode-se dizer que, no conjunto dos pressupostos da utilização da Internet como recurso de aprendizado, a pesquisa tenta contribuir para a consolidação da criação de ambientes digitais de aprendizagem.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS SOBRE O USO DA INTERNET POR ALUNOS DO 8º ANO



FONTE: www.fotosearch.com.br/fotos-imagens/crianca-computador.html



“A civilização da terceira onda tem sido chamada de sociedade da informação. Poucos se perguntam por que a informação se tornou tão importante na terceira onda. A razão está no fato de que os sistemas sociais, isto é, a sociedade se desmassificou, e, conseqüentemente, se complexificou, a tal ponto que, hoje, é impossível geri-la sem informação e sem tecnologia da informação (computadores e telecomunicações)” (TOFLER citado por CHAVES, 1998).

3.1 TIPO DA PESQUISA

O presente estudo procurou desenvolver um estudo científico que priorizou a pesquisa de campo, tivemos como *locus* uma escola pública da cidade de João Pessoa/PB. Em nosso

percurso, realizamos a análise dos dados a partir de uma perspectiva qualitativa que é “caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos” (MARTINS; THEÓFILO, 2007, p. 61); ou seja, é aquela que visa compreender, interpretar e desvendar os significados e fatos da realidade, em nosso caso, o conhecimento da realidade de acesso dos alunos à internet. Optamos em desenvolver uma pesquisa dessa natureza por compreendermos que essa forma nos possibilitará um universo de significados dos processos que nos propomos estudar. Levamos em consideração a discussão teórico-conceitual- a pesquisa bibliográfica, que possibilitou, na fase de dedução e generalização dos resultados, um estudo sistemático, metódico e racional.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa consistiu na seleção de uma turma de 8º ano do ensino Fundamental do Colégio Argentina no município citado. Tivemos como público alvo 50 alunos que responderam um questionário, porém, fizemos um recorte e nos detemos na análise de 32 questionários, que encontra-se em anexo. As perguntas versaram sobre uso ou não da internet, finalidade do acesso à internet, sites mais acessados, o uso da internet na realização das atividades escolares, dentre outras.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

3.3.1 O questionário

Como já antecipamos a enunciar, o nosso instrumento de coleta de dados utilizado com os alunos foi um questionário, esse por sua vez foi semi-estruturado, constando de 15 questões. Esse instrumento foi dividido em tópicos, pois as perguntas giraram em torno de: 1) identificação do sujeito colaborador; 2) conhecimento de internet e suas ferramentas, 3) finalidade do uso da internet e 4) uso da internet para a realização dos trabalhos escolares. O questionário visou traçar um perfil do adolescente internauta, objetivando sondar sobre suas

práticas no *ciber* espaço, como também, saber sobre as práticas de uso da internet, tanto no espaço escolar como na vida diária como meio de contribuição para a formação de leitores.

3.3.1.1 O perfil dos participantes (dados de identificação)

GRÁFICO I- Distribuição dos discentes por faixa etária



Como é possível verificar no gráfico um (01), a maioria dos participantes analisados estão na faixa etária entre 13 e 14 anos, demonstra que os alunos não apresentam distorção idade-série.

3.3.1.2 A navegação dos adolescentes na internet apontada nos questionários

3.3.1.2.1 Questões sobre local onde o aluno acessa à internet

Inicialmente, Sondamos onde os alunos acessavam à internet. Propositalmente, perguntamos na primeira questão, deixando claro que eles poderiam marcar mais de uma opção (ver questionário em anexo).

TABELA I – LOCAL ONDE OS ALUNOS COSTUMAM ACESSAR A INTERNET

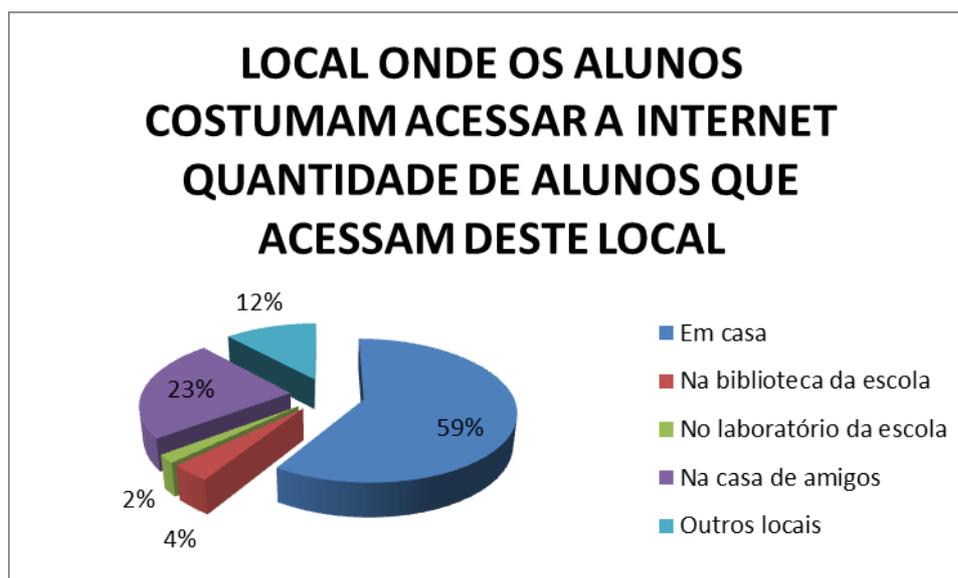
LOCAL DE ACESSO	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE ACESSAM DESTE LOCAL	%
Em casa	30	93,75
Na biblioteca da escola	02	6
No laboratório da escola	01	3
Na casa de amigos	12	37,5
Outros locais	06	18,75

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO I



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Dos 32 alunos que responderam o questionário, 59% disseram que tinham acesso à internet em casa, apenas 23% na casa de amigos e 12% em outros locais, assim, do total de 32 alunos, percebemos que a maioria dos pesquisados acessam a internet em casa ou na casa de amigos, ou seja, a escola ainda é um espaço onde o aluno que possibilita pouco ou não possibilita o acesso do estudante à realidade virtual. Parece-nos que a escola não oferece

oportunidades de acesso livre para todos e tiramos essa dúvida quando tivemos uma conversa informal com o funcionário da sala de informática e soubemos que esta sala surgiu de um projeto de biblioteca virtual na escola para que professores e alunos pudessem acessar a internet para pesquisas e projetos educacionais através do programa Linux Educacional¹ do MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Porém, a maioria dos professores não proporciona um espaço para que os alunos possam pesquisar esses projetos oferecidos pelo MEC e os discentes, quando acessam, geralmente não são direcionados por professores e na maioria das vezes acessam jogos on-line ou pesquisas aleatórias sobre assuntos de trabalhos escolares. Assim, não assistimos a um aproveitamento dos recursos tecnológicos que chegam na escola, recursos esses que tem como propósito auxiliar no trabalho pedagógico dos professores que podem inserir os alunos em novos contextos de pesquisa, de interação com outras ferramentas diferente do livro e do caderno.

TABELA II – MOTIVO PELOS QUAIS OS ALUNOS COSTUMAM ACESSAR A INTERNET

MOTIVO	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
Pesquisar e fazer trabalhos	27	85
Mandar e receber mensagens	12	37,5
Procurar informações para vestibular	03	9
Lazer, divertimento, passatempo	29	90
Outros motivos	02	6

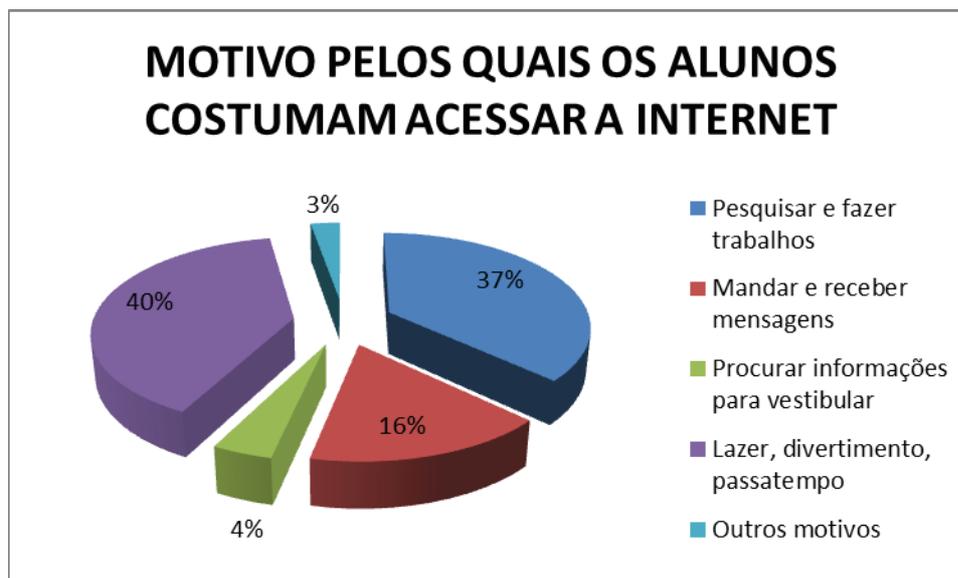
*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

¹ Linux Educacional é uma distribuição GNU/Linux desenvolvida pelo Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE) do [Ministério da Educação](#) (MEC). O Linux Educacional é destinado aos laboratórios de Informáticas das escolas públicas brasileiras, bem como pode ser utilizado por usuários domésticos.

GRÁFICO II



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Ao procurarmos saber a finalidade que leva os alunos a acessarem à internet, percebemos que aproximadamente 37% marcaram que navegavam na internet para "pesquisar e fazer trabalhos escolares", 16% para "mandar e receber mensagens", 40% para "lazer, divertimento, passatempo" e apenas 4% para procurar informações sobre o vestibular. Diante disso, constatamos que a principal motivação de acesso à internet nesta faixa etária, ao menos nesta amostra, é para fins de lazer, porém, mostrou-se também uma ferramenta bastante utilizada para pesquisa e elaboração de trabalhos escolares. Como estamos analisando nesse tópico do questionário o conhecimento e o acesso dos alunos à internet, entendendo-a como uma ferramenta digital para a interação social dos alunos tanto na escola quanto fora de seu contexto, percebemos que eles relacionam muito pouco a internet a sua vida escolar, pois ainda estamos longe de romper com o ensino tradicional e inserir com prioridade no cotidiano da escola a tecnologia digital como ferramenta pedagógica.

3.1.2.2 Questões sobre os sites visitados pelos alunos

O terceiro, quarto e quinto tópicos do questionário sondavam sobre os sites visitados pelos alunos e como eles conheceram os referidos sites. Percebemos que quase todos os alunos citaram os mesmos sites: *Facebook, Youtube, Google*. Quanto ao meio pelo qual eles ficaram sabendo dos endereços destes sites, os alunos apontaram como item mais recorrente com 23% amigos, em seguida com 21%, com colegas 17% links na internet, 12% com os irmãos e 9% televisão. Estes dados demonstram a ausência total de familiares e educadores na orientação dos alunos no que diz respeito ao acesso à internet. Este dado foi reafirmado na questão 7 do questionário, pois ao perguntarmos a quem os alunos recorrem no caso de precisar de ajuda, a maioria respondeu que recorre ao amigo.

TABELA III – COMO CONHECEU OS SITES

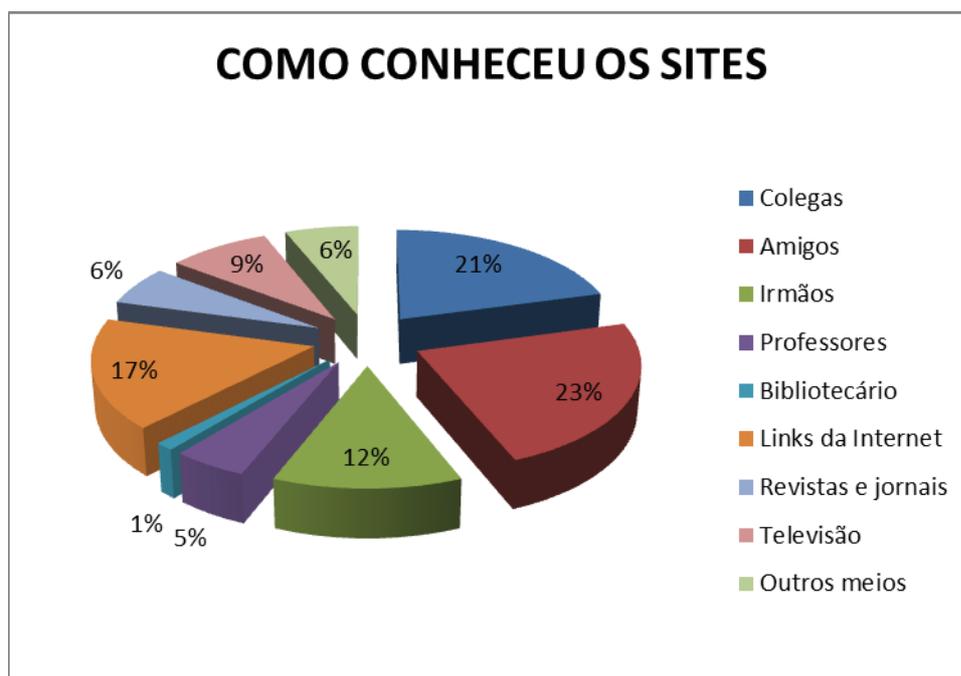
COMO CONHECEU OS SITES	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE ACESSAM DESTE LOCAL	%
Colegas	17	53
Amigos	19	59
Irmãos	10	31,25
Professores	04	12,5
Bibliotecário	01	3
Links da Internet	14	43,75
Revistas e jornais	05	15,63
Televisão	07	22
Outros meios	05	15,63

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO III



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

TABELA IV – USO DOS SITES PARA PESQUISA

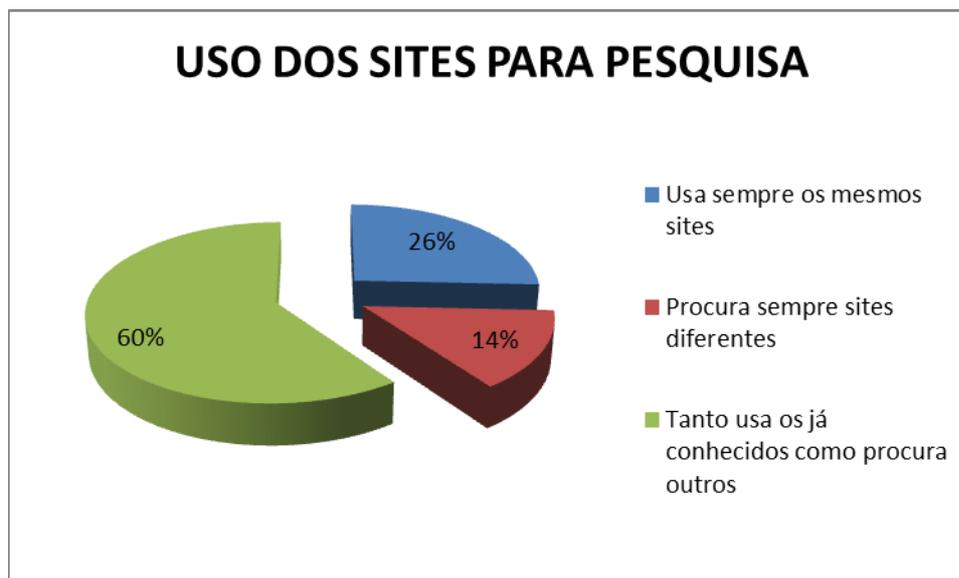
USO DOS SITES NA PESQUISA	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PESQUISAM OS SITES	%
Usa sempre os mesmos sites	9	28,13
Procura sempre sites diferentes	5	15,63
Tanto usa os já conhecidos como procura outros	21	65,63

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO IV



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Percebemos a partir das questões acima, que o acesso ao ciberespaço não é prioridade dos pais e da escola, o que contribui para o mau uso da internet pelo jovem.

TABELA V – AUXÍLIO PARA UTILIZAR A INTERNET

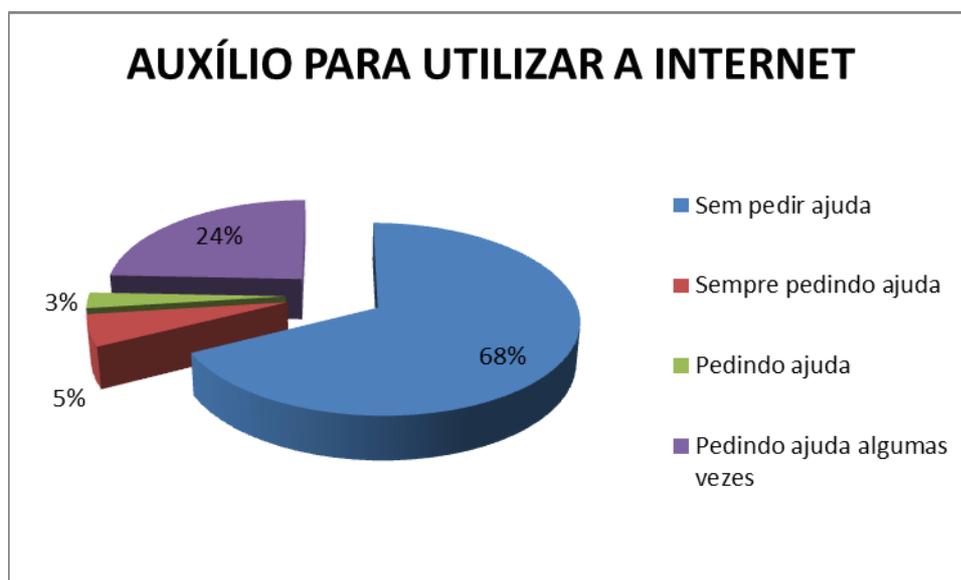
SABE UTILIZAR A INTERNET - CRITÉRIOS	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
Sem pedir ajuda	25	78,12
Sempre pedindo ajuda	02	6,25
Pedindo ajuda	01	3,12
Pedindo ajuda algumas vezes	09	28,12

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO V



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

TABELA VI – QUANDO NECESSÁRIO, A QUEM PEDE AJUDA PARA UTILIZAR A INTERNET

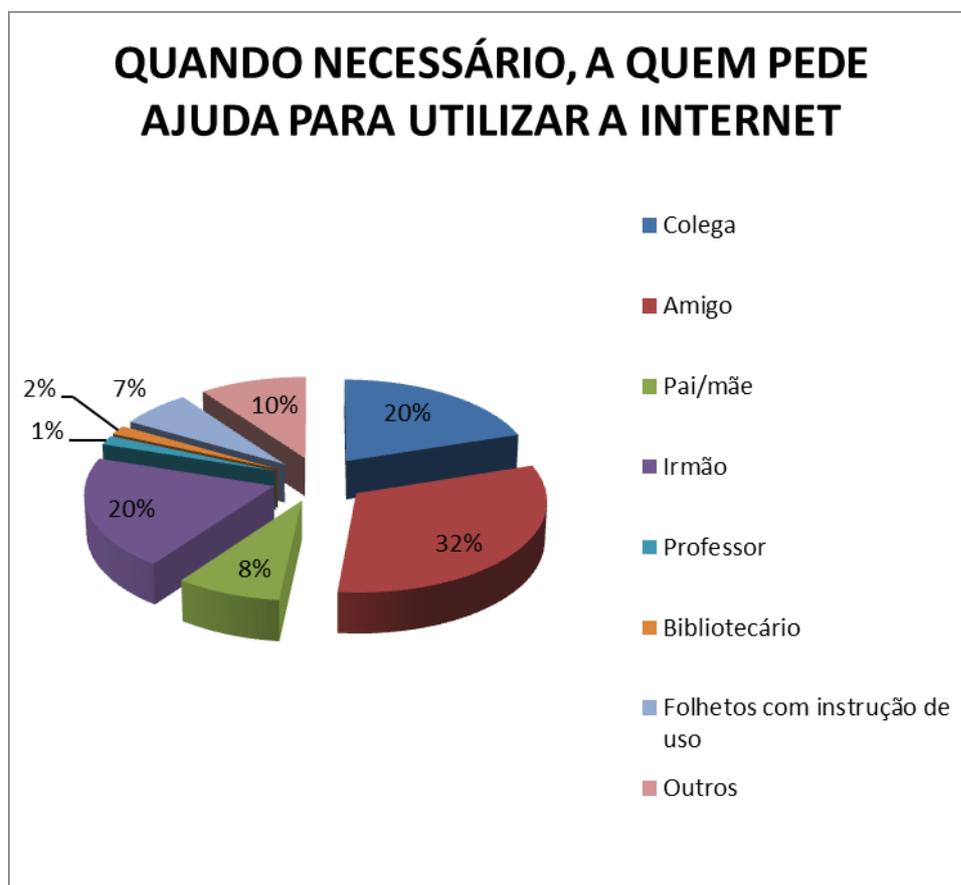
A QUEM PEDE AJUDA	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
Colega	12	37,5
Amigo	19	59,37
Pai/mãe	05	15,63
Irmão	12	37,5
Professor	01	3,12
Bibliotecário	01	3,12
Folhetos com instrução de uso	04	12,5
Outros	06	18,75

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO VI



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

TABELA VII – SITES UTILIZADOS PARA PESQUISA

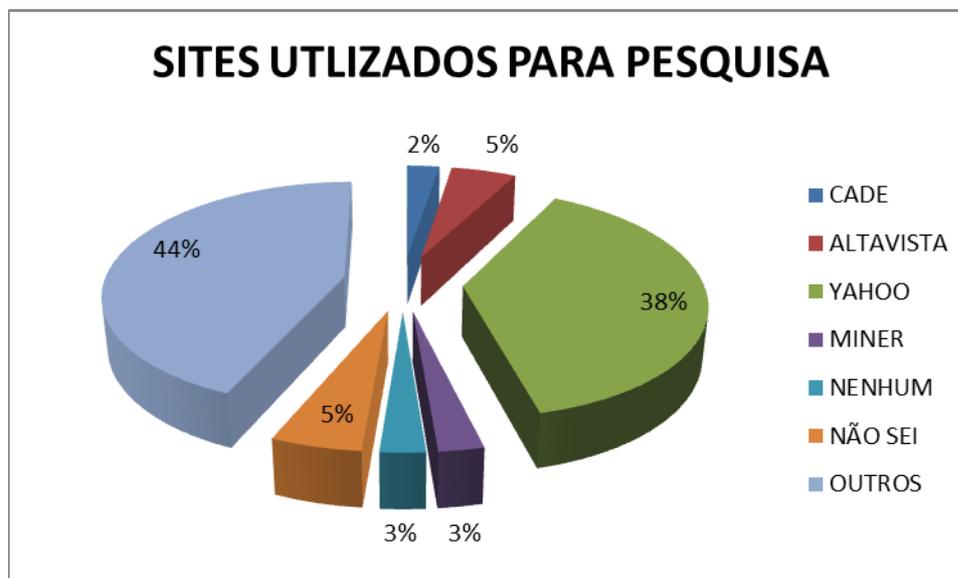
SITES UTILIZADOS NA PESQUISA	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PESQUISAM OS SITES	%
CADE	01	3,12
ALTAVISTA	02	6,25
YAHOO	15	46,9
MINER	01	3,12
NENHUM	01	3,12
NÃO SEI	02	6,25
OUTROS	17	53,12

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO VII



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Diante das constatações, questionamos: a escola não está promovendo momentos para o acesso ao ciberespaço? Esta questão é de suma importância para que haja reflexão como educadores que somos.

Procuramos saber também dos alunos se acessam a internet com ou sem ajuda de responsáveis ou amigos, e mais de 50% responderam que acessam a internet sem pedir ajuda. Perguntamos a quem pedem ajuda, quando tem alguma dificuldade para acessar a Internet, e a maior parte recorre aos amigos e colegas, conforme demonstra o gráfico VI.

3.1.2.3 Questões sobre o uso da internet para pesquisas e elaboração de trabalhos

As últimas respostas dos colaboradores dessa pesquisa estão relacionadas ao uso da internet para realizar pesquisas e trabalhos escolares. Notas recebidas, avaliação dos professores sobre a pesquisa apresentada, o que gostam e o que não gostam nas pesquisas realizadas pela internet.

Percebemos que os alunos sabem que a internet é uma ferramenta de comunicação e informação importante.

TABELA VIII – QUALIFICAÇÃO DA NOTA DE UM TRABALHO REALIZADO A PARTIR DA INTERNET

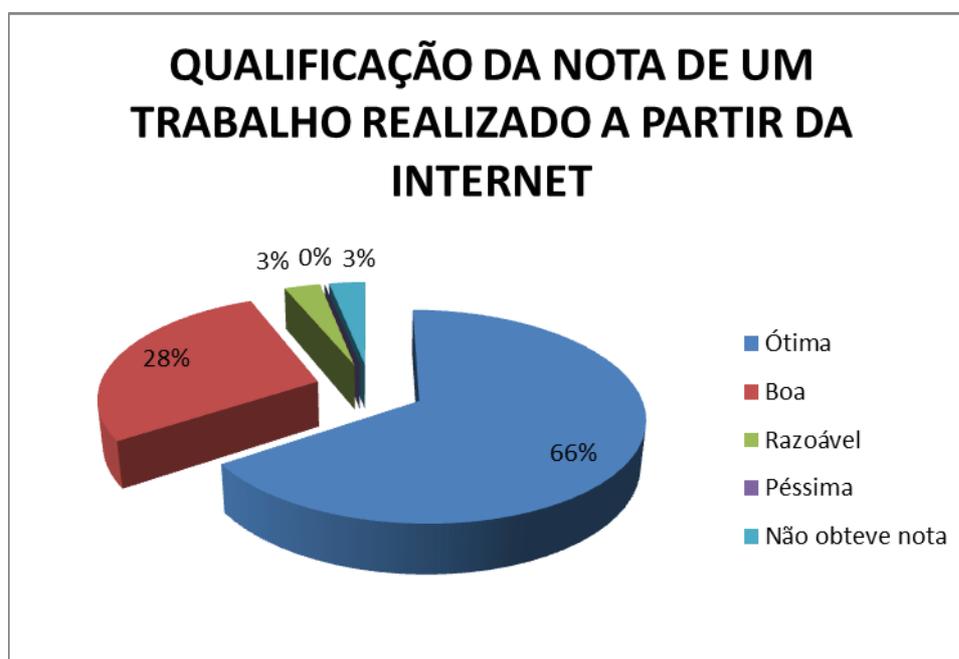
QUALIFICAÇÃO DA NOTA	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
Ótima	21	65,62
Boa	09	28,12
Razoável	01	3,12
Péssima	00	0
Não obteve nota	01	3,12

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO VIII



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Conforme demonstra o gráfico VIII, a maioria dos alunos (66%) recebeu uma ótima nota na avaliação de um trabalho realizado a partir de pesquisa na internet.

TABELA IX – OS PROFESSORES GOSTAM DA PESQUISA REALIZADA NA INTERNET

OS PROFESSORES GOSTAM DA PESQUISA	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
Sim	19	59,37
Não	00	0
Não sei	10	31,25

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO IX



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A estimativa se repete ao constatarmos que, segundo a maior parte dos alunos (66%), os professores têm gostado das pesquisas realizadas pelos mesmos utilizando a internet.

TABELA X – O QUE OS ALUNOS GOSTAM NA PESQUISA PELA INTERNET

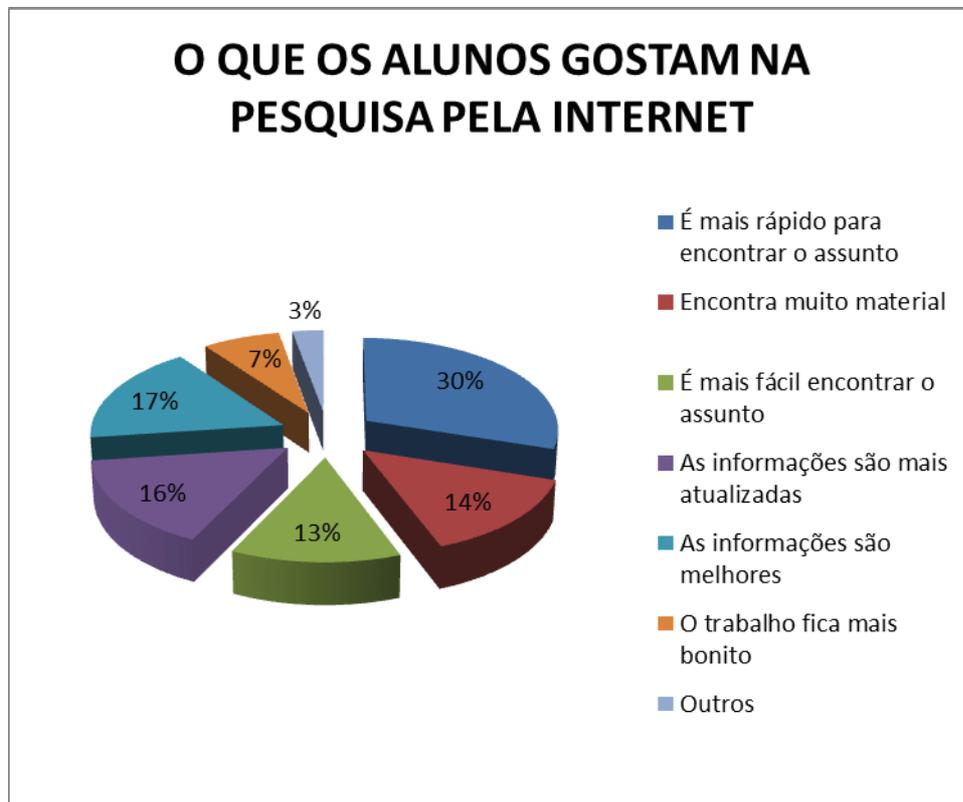
O QUE OS ALUNOS GOSTAM NA INTERNET	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
É mais rápido para encontrar o assunto	21	65,62
Encontra muito material	10	31,25
É mais fácil encontrar o assunto	09	28,12
As informações são mais atualizadas	11	34,37
As informações são melhores	12	37,5
O trabalho fica mais bonito	05	15,62
Outros	02	6,25

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO X



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Grande parte dos alunos, 30%, registrou que gosta de pesquisar pela internet porque é mais rápido, 17% acreditam que as informações são melhores, 16% afirmam que as informações são mais atualizadas e 14% porque encontram muito material.

TABELA XI – O QUE OS ALUNOS NÃO GOSTAM NA PESQUISA PELA INTERNET

O QUE OS ALUNOS NÃO GOSTAM NA INTERNET	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
Acessar sites que não tem nada a ver com o assunto pesquisado	28	87,5
Acessar sites em outras línguas	10	31,25
Demorar para encontrar o assunto	13	40,62
Encontrar muito material	05	15,62
É difícil escolher as informações	04	12,5
Outros	01	3,12

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO XI



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Sem dúvida, o motivo pelo qual os alunos não se satisfazem ao realizar pesquisas na internet é acessar sites que não tem nada a ver com o assunto (46%).

TABELA XII – COMO O ALUNO APRESENTA AS INFORMAÇÕES DA INTERNET NOS TRABALHOS

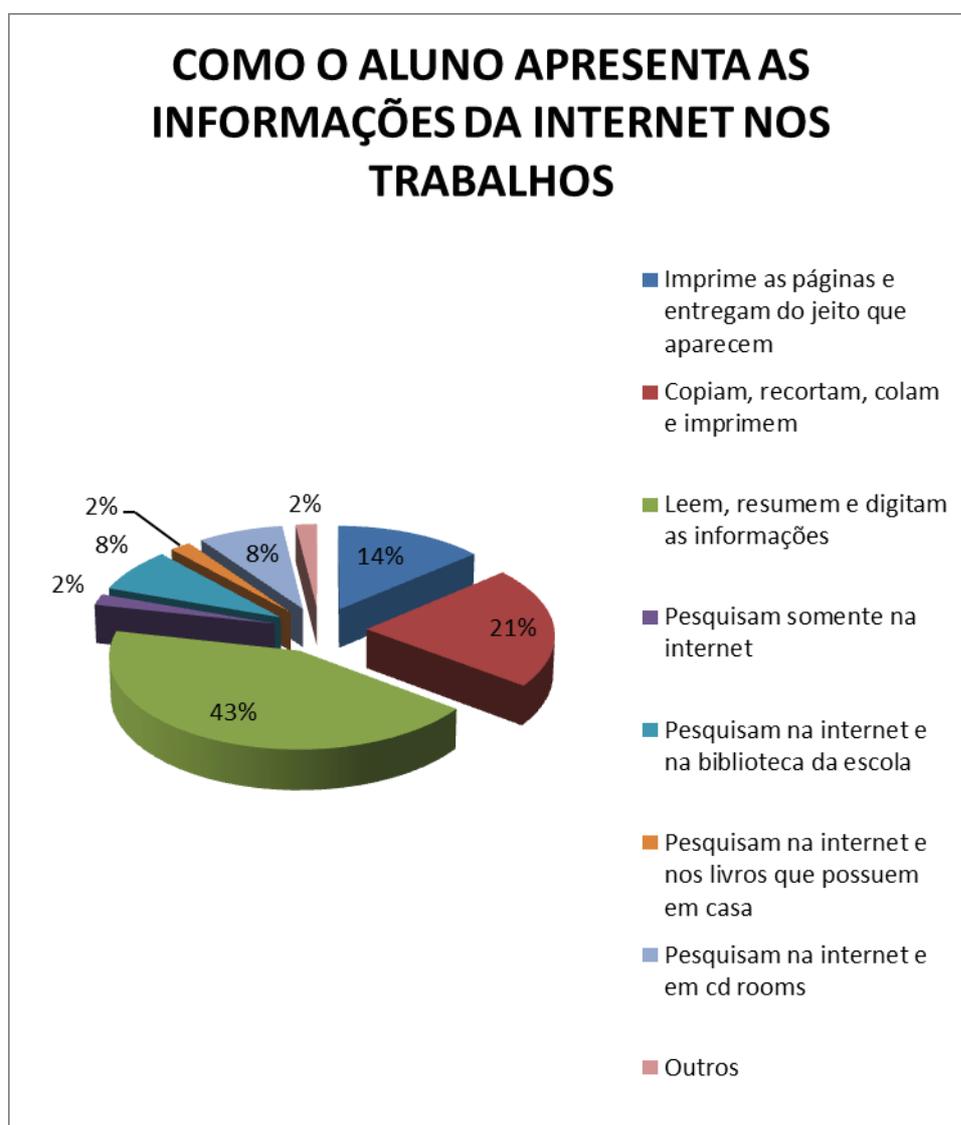
COMO OS ALUNOS APRESENTAM AS INFORMAÇÕES DA INTERNET NOS TRABALHOS	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
Imprime as páginas e entregam do jeito que aparecem	07	21,87
Copiam, recortam, colam e imprimem	11	34,37
Leem, resumem e digitam as informações	22	68,75
Pesquisam somente na internet	01	3,12
Pesquisam na internet e na biblioteca da escola	04	12,5
Pesquisam na internet e nos livros que possuem em casa	01	3,12
Pesquisam na internet e em cd rooms	04	12,5
Outros	01	3,12

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO XII



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

De acordo com 43% dos alunos, para apresentar as informações da internet nos trabalhos, eles leem, resumem e digitam as informações. Entretanto, 21% copiam, recortam, colam e imprimem do jeito que está na internet. Isto significa que há falta de orientação dos pais e dos professores sobre o intuito da realização das pesquisas e trabalhos escolares e a importância de produzir seus próprios textos.

TABELA XIII – OBSERVAÇÕES DO ALUNO PARA ESCOLHA DO SITE PARA PESQUISA

OBSERVAÇÕES DO ALUNO PARA ESCOLHA DO SITE PARA PESQUISA	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
Olha a data do site	07	21,87
Olha o autor do site	04	12,5
Olha o número de visitantes do site	09	28,12
Olha as informações do site	23	71,87
Nenhuma das alternativas	06	18,75
Outros	01	3,12

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO XIII



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Segundo os alunos, escolhem os sites de acordo com as informações do mesmo (46%).

TABELA XVI – OS ALUNOS INDICAM SITES PARA OS COLEGAS

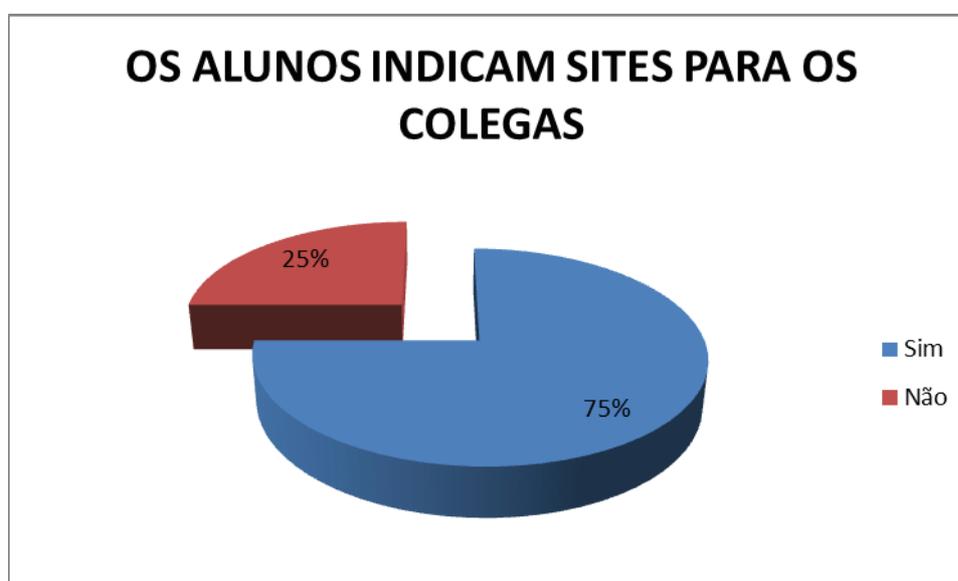
OS ALUNOS INDICAM SITES PARA OS COLEGAS	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
Sim	24	75
Não	8	25

*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que os alunos escolheram mais de uma alternativa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

GRÁFICO XVI



*Tomando por base uma amostra de 32 alunos do 8º ano do Colégio Argentina Pereira Gomes.

** Considerando que o gráfico demonstra uma análise baseada na proporção para 100% da amostra e em algumas alternativas os alunos escolheram mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

E a maioria dos alunos (75%), indicam sites para os colegas. Daí a necessidade da observação, acompanhamento e orientação de um adulto responsável, para que, além de evitar que acessem sites impróprios ou inconvenientes, não indiquem ainda para os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados da pesquisa, chegou-se a conclusão de que, no que se refere concretamente à utilização educativa da Internet, devido às suas características específicas enquanto meio de comunicação, ela permite não uma “revolução”, como muitas vezes se anuncia, mas a ampliação e o aprofundamento de cada uma das possibilidades educativas já permitidas, há muito, por meios como a rádio ou a televisão. Mais concretamente, a Internet pode ser utilizada como:

1. Fonte de informação - dada a sua natureza digital, interativa e colaborativa, a Internet tem vindo a ser vista, praticamente desde os seus inícios, como uma espécie de “biblioteca universal”, em que podemos encontrar tudo o que queremos, desde a informação mais generalista à informação mais especializada – seja nas diversas enciclopédias digitais, seja nas diversas bibliotecas temáticas, seja nos diversos portais, seja ainda através dos vários motores de busca –, e que podemos descarregar, geralmente, de forma gratuita. A Internet pode ser utilizada, assim, de forma perfeita, como fonte de informação – e ponto de partida – dos temas a tratar, de forma mais aprofundada e/ou alternativa, pela própria escola. Neste âmbito, projetos como a *Wikipedia* ou o *YouTube* têm vindo a assumir, nos últimos tempos, uma relevância crescente tanto no que se refere à quantidade e qualidade dos conteúdos disponibilizados como à quantidade dos seus visitantes e utilizadores.

2. Recurso pedagógico-didático - mediante um computador e um projetor vídeo, a exposição do professor ou dos alunos pode apoiar-se nos vários recursos disponíveis na Internet – textos, gráficos, fotografias, vídeos, etc. –, seja de forma direta e imediata, em tempo real, seja de forma indireta e mediata, depois de os submeter a um determinado tratamento. Ainda neste domínio, é possível utilizar a Internet para disponibilizar, aos alunos, nomeadamente os que não puderam estar presentes nas aulas, os conteúdos destas últimas, os materiais utilizados ou a explorar, os exercícios, as bibliografias, etc. – seja colocando esta informação numa página web, seja enviando-a aos alunos por e-mail. É neste contexto, precisamente, que deve ser referido o e-learning que, apesar de toda a importância que hoje já assume e virá a assumir, não esgota, de forma alguma, as utilizações da Internet como recurso educativo.

3. Instrumento de materialização de projetos - a Internet pode ser e já é utilizada, seja a nível de turma seja a nível de escola, para dar corpo a projetos digitais como um jornal, uma rádio ou uma televisão escolares, para construir uma página, fazer um blog, etc. Projectos

deste tipo são uma excelente forma de motivar os alunos e de os levar a desenvolver a sociabilidade e a capacidade de trabalhar em grupo, a aprender de forma autónoma e a aprofundar o conhecimento do meio envolvente.

4. Objeto de estudo - à semelhança do que acontece com os outros meios de comunicação, a Internet é (deve ser) objeto de estudo e análise não só nas disciplinas criadas para promoção da chamada “literária midiática” – como é o caso das disciplinas de Tecnologias da Informação e da Comunicação –, mas também em disciplinas de âmbito mais geral como a sociologia, a antropologia, a economia, o português, etc., que procuram estudar as diversas questões da informação e da comunicação e, em particular, os funcionamentos e os efeitos sociais próprios das TICs.

A pesquisa demonstrou que os alunos, ainda que encontrem "coisas" prontas acabadas disponíveis na Internet, para apresentarem, descobriram que a ciência é dinâmica e devem aprender a utilizar as etapas da metodologia científica para levantar ideias, propor soluções, partilhar informações, relacionar itens significativos, enfim, demonstrar como concluíram hipóteses levantadas.

O grande desafio da atualidade consiste em trazer essa nova realidade para dentro da sala de aula, o que implica em mudar, de maneira significativa, o processo educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio P. **Informática e Educação** – O Paradigma pedagógico da Informática Educativa. Revista Conecta , nº 1, jul, 2000 Disponível em http://www.revistaconecta.com/conectados/abranchees_paradigma.htm acesso 01 abr 2014.
- ALMEIDA, M E de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- ALTOÉ, Anair; SILVA, Eliana da. O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação e novas tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p. 13-25.
- ARROYO, G. Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: **Currículo: políticas e práticas**, Campinas, SP: Papiros. 1999. p. 131-64.
- BORGES NETO, H. **Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola**. Revista Educação em Debate, ano 21, v. 1, n. 27, p. 135-138, Fortaleza, 1999.
- CAVALIÉRI, Ana Maria Villela. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papiros, 1999. p. 115-29.
- CHAVES, Eduardo O. C.. **A Nova Escola: método de trabalho**. 2000 Capítulo Sexto, parte 2. p. 12. Disponível em <<http://www.chaves.com.br>> acesso 9 jul. 2006.
- CHAVES, Eduardo O. C. ; SETZER, Valdemar W.. **O Uso de Computadores em Escolas**. São Paulo: Scipione, 1998.
- COSTA NETO, Antonio da. **Paradigmas em educação no novo milênio**. Goiânia: Kelps, 2002.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos**. Editora Vozes, 1993.
- DEMO, Pedro. **Desafio do projeto pedagógico**. Brasília: UNB, 2006. Disponível em <<http://pedrodemo.blog.uol.com.br>> Acesso em 03 mar.2007.
- DEMO, Pedro. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2ª ed.
- FERREIRA, A. L. D. **Informática educativa na educação infantil: Riscos e Benefícios**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará-UFC, 2000. Monografia (Especialização em Informática Educativa).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, Kátia S..**Pedagogia de Projetos**. GERIR, Salvador, v.9, n.29, p.17-37, jan./fev.2003.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. . Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- GAUTHIER, Clermont (et al). *Por Uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GUIRADO, Marlene. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 183-202.
- LARROSA, Jorge e PÉREZ de Lara, Nuria (orgs). **Imagens do outro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 135 - 151.
- LUFT, C.P **Dicionário Luft**. São Paulo: Atica, 2006.
- MARTINS, Jorge S.. **O trabalho com Projetos de Pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção Papirus Educação)
- MEC Ministério da Educação e Cultura, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº. 9.394 1996.
- MOREIRA, Antonio Flavio. **Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios** Cortez, 2003.
- MOURA, Rui Manuel. **A Internet na Educação: Um Contributo para a Aprendizagem Autodirigida**. Inovação, 11, 129-177. Disponível em <<http://members.tripod.com/RMoura/internetedu.htm> > acesso em 7 Maio 2006
- MORAN, José M.; ALMEIDA, Maria E. B.. **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o futuro. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, SEED, 2005.
- MORAN, José M, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP, Papirus. (Coleção) Papirus Educação). 2000
- PERRNOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada, das intenções as ações**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos, caminhos e perspectivas**. Editora Cortez 2002.
- PLACER, Gonzáles F. Identidade, diferença e indiferença: o si mesmo como obstáculo. In: RODRIGUES, David. A educação e a diferença. In: ---(org.) **Educação e diferença**. Porto: Porto, 2001. p.13-34.
- POZO, Juan Ignacio. **A Sociedade da Aprendizagem e o Desafio de Converter Informação e Conhecimento**. Pátio-Revista Pedagógica, n.31, p.8-11, 2004.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. RJ:

Vozes, 2004.

REIS, Margarida M. de O.; CASTRO, G. de.. **Rupturas Tecnológicas na Sociedade da Informação**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina: v.9, n.1, p. 88-96, 2006.

RODRIGUES, David. A educação e a diferença. In: ---(org.) **Educação e diferença**. Porto: Porto, 2001. p.13-34.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Leonardo C. *Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial*. Dissertação de Mestrado apresentada a Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico do Porto, 1998. Disponível em <<http://www.lerparaver.com/node/162>> acesso 15 maio de 2014.

SKLIAR, Carlos. **A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs). **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SMOLE, Kátia C. Stocco. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação à distância, 1999.

TEIXEIRA, Beatriz Bastos. Plano Nacional de Educação impõe PCNs às escolas. In: CAVALCANTE, Antônia Lúcia; PEREIRA, Jules Rodrigues; LIMA, Maria José Rocha. **Plano Nacional de Educação: algumas considerações**. Brasília: Núcleo de Educação Cultura, Desporto, Ciência & Tecnologia da Bancada dos Partidos dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados, 2000.

TOMMASI, WARDE, HADDAD, Livia de, Mirian Jorge, Sergio. **O Banco Mundial as Políticas Educacionais**. Editora Cortez, 2003.

UNESCO. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura www.unesco.org.br, 1999.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP. 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZABALA, Antonio. **Prática Educativa**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A COLETA DOS DADOS

Caro (A) Internauta,

Estamos fazendo uma pesquisa para saber como você utiliza a INTERNET. Por favor, colabore preenchendo o questionário.

NOME: _____

COLÉGIO: _____

SÉRIE: _____ IDADE: _____

1. Você navega na internet:

- em casa
- na biblioteca da escola
- no laboratório da escola
- em casa de amigos
- outros (citar) _____

Nesta questão você pode marcar mais de uma opção.

2. Você navega na internet para:

- pesquisar e fazer trabalhos da escola
- mandar e receber mensagem
- procurar informações para vestibular
- lazer, divertimento, passatempo
- outros (citar) _____

Nesta questão você pode marcar mais de uma opção.

3. Os três sites que mais visito são:

Escreva, de preferência, os nomes dos sites.

4. Ficou sabendo dos endereços destes sites por:

- colegas
- amigos
- irmãos
- professores
- bibliotecário
- links na internet
- revistas e jornais
- televisão
- outros (citar) _____

Nesta questão você pode marcar mais de uma opção.

5. Nas suas pesquisas na internet, você:

- usa sempre os mesmos sites
- procura sempre sites diferentes

usa os já conhecidos e procura outros

6. Você sabe utilizar a internet:

- sem pedir ajuda
 sempre pedindo ajuda
 pedindo ajuda
 algumas vezes

7. Se precisar de ajuda pede para:

- colega
 amigo
 pai / mãe
 irmão
 professor
 bibliotecário
 folhetos com instruções de nuso
 outros (citar) _____

Nesta questão você pode marcar mais de uma opção.

8. Para pesquisar você usa:

- CADE
 ALTAVISTA
 YAHOO
 MINER
 nenhum
 não sei
 Outros (citar) _____

Nesta questão você pode marcar mais de uma opção.

9. A nota que você ganhou no último trabalho que fez na internet foi:

- ótima
 boa
 razoável
 péssima
 não teve nota

10. Os professores gostam das pesquisas que você faz na internet?

- sim
 não
 não sei

11. O que você acha bom na internet?

- é mais rápido para encontrar o assunto
 encontra muito material
 é mais fácil encontrar o assunto
 as informações são mais atualizadas
 as informações são melhores
 o trabalho fica mais bonito
 outros (citar) _____

Nesta questão você pode marcar mais de uma opção.

12. O que você acha ruim na internet?

- acessar sites que não têm nada a ver com o assunto pesquisado
 acessar sites em outras línguas
 demorar para encontrar o assunto
 encontrar muito material

-)é difícil escolher as informações
)Outros (citar) _____

Nesta questão você pode marcar mais de uma opção.

13. Como você apresenta as informações da internet no seu trabalho:

-)você imprime as páginas e entrega do jeito que aparecem
)você copia, recorta, cola e imprime as informações
)você lê, resume e digita as informações
)Para fazer um trabalho escolar, você:
)só pesquisa na internet
)pesquisa na internet e na biblioteca da escola
)pesquisa na internet e nos livros que tem em casa
)pesquisa na internet e em cd-roms
)outros (citar) _____

14. Quando escolhe um site para pesquisar você:

-)olha a data do site
)olha o autor do site
)olha o número de visitantes do site
)olha as informações do site
)nenhuma dessas
)outros (citar) _____

Nesta questão você pode marcar mais de uma opção.

15. Você indica sites para seus colegas?

-)sim
)não

Espaço reservado para comentários

JÉSSICA BARBOSA

**O USO DA INTERNET PARA FINS EDUCATIVOS: UM ESTUDO COM
ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada a coordenação do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 19/07/2014.

Ana Lúcia Maria de Souza Neves
Profª Dra. Ana Lúcia Maria de Souza Neves / UEPB
Orientadora

Maria José Guerra
Profª Drª Maria José Guerra / UEPB
Examinador

Valdecy Margarida da Silva
Profª Drª Valdecy Margarida da Silva / UEPB
Examinadora