

CULTURA MIDIÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Adriana Alves Novais Souza¹

RESUMO

Neste artigo, buscou-se abordar a questão cultural ligada à evolução da sociedade e seus reflexos no ambiente escolar, por este se constituir em um fértil *locus* para as mais diversas manifestações, promovidas pelas trocas interpessoais. Apresenta-se um breve panorama acerca das reformas promovidas na educação brasileira, que intencionaram estabelecer um ensino voltado para as necessidades do aluno através da modernização dos processos de ensino e aprendizagem. Contrapondo tais pressupostos com as mudanças ocorridas na sociedade atual, mediante a apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação e a evolução cultural que estas têm promovido, direciona-se a discussão para o papel da escola frente ao novo, para a emergência da inserção da cultura digital no ambiente escolar e de como esta influi diretamente na formação do professor.

Palavras-chave: Educação. Formação docente. Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

In this article, we sought to address the cultural issues related to the evolution of society and its impact on the school environment, through this form is in a fertile locus for many different events, promoted by interpersonal exchanges. Presents a brief overview about the reforms implemented in the Brazilian education, they were intended establish a teaching for student needs through the modernization of teaching and learning. Opposing such assumptions with the changes in today's society, through the appropriation of Information Technologies and Communication and cultural evolution that they have promoted, directs the discussion to the role of school with the new, the emergence of the insertion of digital culture in the school environment and how it influences directly in teacher education.

Keywords: *Educatio. Teacher Training. Information Technology and Communication.*

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com pesquisa na área de Tecnologia na Educação. Especialista em Mídias na Educação (UFS) e Educação e Gestão pela Faculdade Pio Décimo. Graduada em Letras Português (UFS) e em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Membro Grupo de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação – GEPIED (UFS/CNPQ). dria.novais.souza@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para se compreender os fenômenos sociais, é fundamental apreender a cultura e suas manifestações no processo evolutivo da humanidade, pois estas se encontram intimamente ligadas à forma como a sociedade pensa ou se representa, como afirma Toledo (1995), ao evidenciar a característica indissociável do tripé sociedade - cultura - educação. Para a autora, ao tratar das questões da sociedade e de suas manifestações, reconhece-se a importância da história ao tratar dos aspectos evolutivos de um determinado organismo social, o qual, porém, está submetido às leis gerais de desenvolvimento de qualquer sociedade, de qualquer cultura.

Nesse sentido, é impossível falar de sociedade e cultura e não se reportar à educação e, principalmente, à escola, ambiente no qual a educação acontece em suas relações e interações. A educação representa uma dimensão que comunga com a política, com a economia, com a cultura e as diversas relações da vida.

Quando se enxerga a educação como uma dimensão da sociedade da qual faz parte, espera-se que todos os avanços ocorridos e consolidados no âmbito social estejam também incorporados no ambiente escolar, a exemplo do uso das tecnologias, promotoras de grandes modificações nos perfis socioculturais dos indivíduos, as quais fizeram surgir conceitos como os de “sociedade da informação” (MACHLUP, 1962), “aldeia global” (MCLUHAN, 1972) “cibercultura” (LÉVY, 1999), “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999), “cultura digital” (SANTAELLA, 2003), dentre outros.

Nesse sentido, o trabalho apresenta uma reflexão acerca do papel da educação frente aos novos moldes de cultura social, tipicamente tecnológicos, midiáticos ou virtuais, analisando até que ponto a escola tem absorvido tais mudanças em seu processo pedagógico. Partindo das leituras realizadas na disciplina Educação Brasileira, oferecida pelo Núcleo de Pós-Graduação em Educação – NPGED/UFS, que tratam dos processos históricos ocorridos no panorama educacional brasileiro e suas implicações no âmbito da cultura, aporta-se nas atuais discussões acerca do uso das mídias digitais e das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem e suas implicações na formação e nas práticas docentes.

EVOLUÇÃO SOCIOCULTURAL E SEUS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Vivemos em uma sociedade em constante movimento, caracterizada pelas transformações que o homem promove com o objetivo de responder a seus questionamentos e suprir suas necessidades. Modifica-se o ambiente ao seu redor e, simultaneamente, vão sendo modificados seus comportamentos, sua linguagens, seus valores e costumes. Para Thompson (1981), porém, tais modificações não devem ser aleatórias, mas devem possuir uma razão de ser, pois dizem respeito às experiências profundas de uma determinada sociedade e, dessa forma, caracterizam sua cultura:

E verificamos que, com “experiência” e “cultura”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Elas (as pessoas) também experimentam sua própria experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p. 189).

O conceito de cultura aqui tratado segue tal abordagem, que diz respeito às experiências, valores, conhecimentos e apropriações assentados no processo de desenvolvimento social e suas implicações nas vivências humanas. Apoiar-se nas reflexões de Toledo (1995) quando esta afirma existir uma unidade cultural intrínseca no desenvolvimento histórico de uma nação, embora seus padrões culturais estejam constantemente em modificações e até em substituição, definindo as novas fases do processo de civilização.

O que se destaca nessa discussão de Toledo (1993, p.103) “são os embates do novo frente ao velho, do moderno frente ao tradicional, típicos de um período em crise”. Essa crise está relacionada ao processo de inovação, fundamental para a evolução das sociedades, e sem o qual não há desenvolvimento civilizatório, “ficando a sociedade estagnada”.

Pode-se compreender esse decurso segundo a ótica de Bontempi Junior (1995) acerca das histórias sobrepostas: uma que conforma o contexto (realidade concreta ou sociedade global) e a relacionada diretamente ao objeto em evolução (origens, desenvolvimento e desfecho). Nesse sentido, pode-se analisar a inovação cultural dentro de

seu contexto histórico e social, num contexto global, como também dentro do processo de evolução social, em suas fases, como consequência natural de um conjunto de causas.

Nesse panorama de desenvolvimento e construção das tradições culturais, a educação ganha, ao se constituir “como o lugar da transmissão das tradições ou das consciências coletivas, o lugar da ação coercitiva que molda os indivíduos à imagem da sociedade” (TOLEDO, 1995, p. 115). A autora vai além ao caracterizar a educação como mantenedora da coesão social, (idem, p. 64), a qual “passa, nestes períodos, por intensificada crise, por ser o lugar onde as tradições se encontram mais arraigadas”. Não se pode então pensar em escola como uma instância estanque da sociedade e de suas dimensões culturais, políticas e econômicas, mas é preciso compreendê-la e atentar que:

[...] o estudo do processo de educação beneficiar-se-á quando se encaixar na multiplicidade dos aspectos da vida social, na riqueza da vida cultural de determinado povo. Por esse motivo, o estudo tanto da organização como das práticas, no terreno educacional, deve encontrar uma maneira produtiva de interligar-se com as condições econômicas, políticas e sociais de determinado quadro histórico, quadro no qual a educação aparece e se desenvolve e encontra o sentido que configura seu modo particular de ser. (BONTEMPI JUNIOR, 1995, p. 3).

É preciso então compreender a escola como um elemento fundamental, associado aos devires sociais e culturais. Frente ao novo, a escola não deve tomar partidos e opiniões, mas se consolidar como espaço onde as inovações acontecem da mesma forma que na sociedade, pois está imersa nas relações sociais e abriga indivíduos inseridos em seu meio comum, os quais carregam consigo aspectos de sua cultura familiar e estes, por sua vez, possuem suas próprias subjetividades. Toledo (1995) conclui afirmando que não é possível à escola deixar de lado as novas tradições, mas que estas devem ser absorvidas e adaptadas ao seu universo, garantindo assim o processo evolutivo da civilização – a nova ordem deve se estabelecer e se perpetuar.

Diante dessa sociedade em franca evolução, não é admissível que o ensino e, principalmente o ensino público, como alerta Nascimento (2008), fique estacionado, à mercê das imposições do Estado e de suas forças políticas e sociais, sem buscar acompanhar as inovações e refletir sobre suas próprias ações pedagógicas. É preciso operar simultaneamente com as relações sociais, “promovendo e intensificando assim o desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de

conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país” (BONTEMPI JUNIOR, 1995, p. 58).

Tal debate aponta para o papel consolidador da educação; mudam-se os saberes e as práticas culturais, mas ela, nessa esteira de renovações, continua se constituindo como um conjunto de processos que permite à criança chegar ao estado de cultura considerada por Raymond Williams como “comum”, pois é na escola, segundo Forquin (1993, p. 16), que os saberes e materiais culturais disponíveis são transmitidos, a partir de sua reorganização, reestruturação e transposição didática.

DAS REFORMAS POMBALINAS ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Os registros da historiografia da Educação Brasileira permitem visualizar e comparar seu processo evolutivo, através de reflexões que a evidenciam como campo fértil para redescobertas e compreensão de fatos. Quando se reflete acerca daqueles que tratam das práticas pedagógicas, observa-se que, desde as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal no período colonial, é evidente a preocupação com o modo como o ensino tem se processado, enfatizando a relação entre a importância da educação e o desenvolvimento da sociedade.

Diante das mudanças ocorridas nos países a partir do Iluminismo, Portugal, coordenado pelo Marquês de Pombal, estabelece mudanças agressivas no processo de ensino em vigor em todo o território, a fim de retirar Portugal e colônias da situação de atraso em que se encontravam. As reformas empreendidas por Pombal instituíram a profissão docente e exigiram que se revissem os métodos de ensino de Línguas em vigor, orientando para que fosse ministrado “por nacionais e aprendidas pelo uso de exercício, e não por uma multiplicidade de regras” (OLIVEIRA, 2010, p. 76), evitando assim os excessos gramaticais e uso de livros de conteúdo útil, agradável, correto e de linguagem acessível a todos.

Destaca-se, nesse período, o objetivo lúdico das peças pombalinas referentes à instrução pública, que visava despertar nos estudantes o gosto pela aprendizagem, motivando-os com meios agradáveis e adequados à idade e ao progresso dos alunos. Segundo Oliveira (2010, p. 37):

Para superar este sistema de ensino rígido, pesado, triste e punitivo do ensino escolástico, advoga o recurso a uma metodologia de ensino atraente, capaz de recorrer a métodos lúdicos e divertidos que façam os educandos ganhar gosto pela aprendizagem.

As reformas pombalinas estabelecem, nesse sentido, uma nova forma de ensino, caracterizado por uma intenção de formação mais humanizada e que prime por atender às necessidades do aluno. Todavia, os ares de um ensino que se fizesse mais leve, focado no aluno e livre de castigos físicos e psicológicos ainda estavam longe de chegar a todas as províncias, conforme se observou nos períodos posteriores.

Quanto a esse período, das práticas escolares ocorridas após o período colonial, Fernando de Azevedo, em *A cultura brasileira*, aponta para preocupações relacionadas ao ensino nas províncias e à prática pedagógica ainda em vigor. Infere-se com isso que ainda havia uma prática desumanizada, apesar das leis estabelecidas pelas reformas pombalinas. Instituições que apresentavam reflexos das tendências pedagógicas humanísticas no século XIX eram visualizadas como uma “renovação da paisagem cultural do Brasil, com reflexo intermitente nas instituições escolar” (AZEVEDO, 1996, p. 546), cujos métodos eram louvados pelo ambiente liberal proporcionado a partir da utilização de métodos mais suaves e humanos, com maior respeito à personalidade do aluno e às relações deste com os adultos, apontando assim para um ensino que leve em consideração suas especificidades:

Sente-se passar por esses colégios, estimulados por uma nobre emulação, um sopro renovador que se traduz na abolição de castigos corporais, no impulso dado aos estudos das línguas modernas e das ciências, na adoção de novas técnicas de ensino e no aparelhamento de seus laboratórios. (AZEVEDO, 1996, p. 575).

Isso não quer dizer, porém, que as tendências pedagógicas apontadas fossem democraticamente implantadas. Azevedo deixa esse ponto evidente quando afirma faltar uma obra de educação mais vigorosa, em maior escala e de alto nível. A este empreendimento faltava, fundamentalmente, “condições de ambiente realmente favoráveis à mudança de mentalidade e aos progressos da cultura no país” (AZEVEDO, 1996, p. 570). A partir de tentativas e falhas, o ensino caminhava lentamente, de acordo com as limitações econômicas de cada região e com caprichos políticos.

Na década de 30, surgem as reformas do movimento escolanovista, promovido por profissionais da educação preocupados com a qualidade do ensino, os quais, estimulados

pelo nacionalismo, trabalharam como organizadores da cultura e do campo educacional na sociedade civil, a partir de proposta que superasse os obstáculos políticos, sociais e culturais da sociedade brasileira. Com as reformas por eles conduzidas, o ensino no país recebe “a marca de uma especialização que antes não existia” (NUNES, 2000, p. 11).

Destaca-se nesse período o trabalho de Anísio Teixeira, o qual, influenciado pelo idealismo de John Dewey, filósofo americano, realiza uma reforma no ensino voltada para formação do professor com foco na aprendizagem do aluno. Nunes (2000) retrata muito bem a filosofia de John Dewey quanto ao papel docente nesse processo de orientação:

O professor não pode ensinar a pensar, já que aprender é próprio do aluno e, portanto, a ele cabe a iniciativa. O único meio pelo qual a contribuição do professor torna-se indispensável é no que diz respeito a sua própria prática. Compete-lhe ensinar. Ensinar mais e melhor. (NUNES, 2000, p. 145).

Assim, ao professor cabia o aperfeiçoamento de sua prática, de maneira a se tornar um profissional da educação. As reformas realizadas no então Distrito Federal, o Rio de Janeiro, identificaram, dentre outros aspectos do ensino, que não havia relação entre o programa escolar seguido pelos professores e as atividades cotidianas da criança, que era preciso aperfeiçoar os métodos de ensino, reavaliar o material didático, que era preciso incentivar a participação do aluno nos trabalhos escolares, que o aluno não estabelecia relações entre aquilo que aprendia na escola e os problemas de sua terra e sua gente. Enfim, “a escola não formava caráter” (NUNES, 2000, 187).

Em síntese, a reforma promovida por Anísio Teixeira concebia a escola como um espaço no qual a criança, especialmente a do povo, pudesse exercitar uma aprendizagem melhor, com livros, revistas, estudo, recreação, professores bem preparados...Uma escola de qualidade.

Após mais de oitenta anos dos ares escolanovistas, os problemas relacionados às práticas docentes e às metodologias de ensino ainda continuam suscitando debates no âmbito educacional. Nóvoa (2009) aponta para os problemas relacionados à efetividade das propostas empreendidas no passado e no presente relacionadas ao papel docente, questionando as imposições hierárquicas que desconsideram os debates em conjunto com o professor. Segundo o autor, não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento e, conseqüentemente, a formação de professores continuou a ser

dominada mais por referências externas do que internas. A saída seria inverter esta longa tradição, instituindo práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

Nesse sentido, aponta-se para o que Schön (1997, p. 87) vem defendendo, uma proposta de reflexão na ação docente, dentro do contexto de sua prática, afinal,

[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

CIBERCULTURA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: REFLEXOS NA CULTURA ESCOLAR

Ao se tratar de inovação, aponta-se para as mudanças promovidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, as quais, desde os primeiros veículos midiáticos, têm suscitado grandes mudanças nos processos culturais de toda a sociedade e das civilizações em geral. O poder da cultura midiática tem alcançado todas as esferas da sociedade, influenciado a política e dominado a economia global, numa dimensão nunca antes vista. Uma visão acerca do poder hegemônico desse processo é apresentada por Thompson (1981, p. 124):

As instituições estão sujeitas à análise sistêmica; e dentro de tudo isso chegam, com inevitável pontualidade, a cibernética e o computador, que peneiram, separam, organizam imparcialmente todas as linguagens – da tecnologia, ciência natural, sociologia, economia, história – sob uma única condição: a de que as categorias que ele ingere sejam inambíguas e constantes, de conformidade com a constância de seu próprio complexo programa binário.

Felizmente, com os recentes avanços da cibernética, é possível verificar que o viés interativo tem sobressaído nas relações entre homem e máquina e, assim, as práticas de comunicação social advindas da tecnologia recebem novos olhares, como o de Raymond Williams, citado por Forquin (1993), que considera de grande relevância a capacidade de se multiplicarem as possibilidades de expressão e comunicação, disseminando a informação em todos os veículos possíveis, a partir do acesso às redes comunicacionais.

No ambiente escolar, porém, ainda há uma grande distância entre as práticas de comunicação promovidas no meio social comum e as práticas pedagógicas de ensino e

aprendizagem. Para ilustrar melhor, é preciso recorrer à divisão das eras culturais da humanidade, apresentada por Santaella (2003), que estabeleceu seis passagens históricas de uma cultura a outra: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas (do rádio e televisão), a cultura das mídias (quando o indivíduo passa a escolher o que ver e ouvir dentre a programação oficial) e a atual cultura digital, marcada pela convergência de todas as mídias em um só lugar, pela comunicação e interação *online*, síncrona e, também, móvel.

Questionamos frequentemente a eficácia do aprendizado *online*, esquecendo, à vezes de perguntar se o mesmo vale para o aprendizado tradicional. Seria suficiente estar presente para que o aprendizado se faça eficaz? Caso algo não vá bem no processo, culpa-se o estudante por sua passividade, ou, também, pode-se culpar professores pela falta de talento. Pireddu (2008) questiona se não seria o caso de se perguntar se um determinado sistema educativo seria responsável, mais que outros, pela passividade dos alunos. Ainda, questiona se é possível pensar em outras formas de aprendizado ou pensá-lo como comunicação, como tornar comum, como mediação e remediação, como forma de relação entre as pessoas.

Nesse viés, percebe-se certa inflexibilidade no sistema informativo atual, ainda fortemente conservador. A escola atual ainda traduz o modelo “fordista”, especialmente a pública. Para Pireddu (2008), faz-se necessário pensar a escola inserida em uma estrutura sociocultural em tempos de flexibilidade e de “liquidez” múltipla, organizada segundo novos tempos e novos espaços:

Ainda que seus destinatários (que de um outro ponto de vista são os sujeitos que tornam possível a sua existência e, de fato, o tornam vivo) há décadas nasçam imersos em um mundo inteiramente medial, reticular e hipertextual, a cultura pedagógica ainda é completamente fundada no poder exclusivo da escrita, na hegemonia da palavra escrita sobre a experiência. (PIREDDU, 2008, p. 179).

Em uma visão da escola inserida em seu tempo, cujo processo de formação deve estar pautado em um sistema de acompanhamento do indivíduo que o prepare para a vida, a atingir seus objetivos e aprender a aprender, é preciso que as mudanças sociais, econômicas e culturais sejam levadas em consideração. Se a sociedade vivencia a era da cultura das mídias, da cultura do acesso, conforme Santaella (2003), em meio a uma revolução técnica e de sublevação cultural, concorda-se com Pireddu (2008, p. 183), quando

este questiona: “faz sentido repropor um sistema que não tenha mais nada a ver com a sociedade viva e ativa que está à nossa volta”?

Nos debates do cenário atual brasileiro que tratam das práticas pedagógicas relacionadas ao papel das tecnologias no ambiente escolar, são recorrentes as críticas à implementação de políticas públicas de inclusão digital, a exemplo do Programa de Informatização na Educação Básica (ProInfo) e do Programa Um Computador por Aluno (ProUCA), os quais visam a inserção das tecnologias nos espaços escolares em relação ao papel do professor e sua formação para o uso das mídias digitais.

Nesse cenário, o foco na formação docente volta-se para a construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da atualidade. Nóvoa (2009) pontua que os desafios ora impostos pelas novas tecnologias, em seu papel revolucionário, têm deslocado o professor para o centro dessa nova pedagogia, processo que tem se afirmado mais difícil, por envolver questões sociais e culturais arraigadas: o sentido de “novo” está mais voltado para o professor que para o aluno. Como vencer essa nova crise que exige do docente uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento para o qual ele não foi preparado?

Ao atentar para as formas de aprendizado relacionadas à cultura digital, o professor necessita compreender os novos papéis que ora precisa desempenhar, relacionados aos modos de participação no processo de ensino e aprendizagem: o ativo, onde o professor exerce a função de coordenador do processo e não de “fornecedor de saber”, o casual ou espontâneo, caracterizado pela não-intencionalidade e, por fim, o colaborativo, voltado para a colaboração de todos os envolvidos nos processos de construção do conhecimento, o qual permite o desenvolvimento de aprendizagens formais e informais, dos conteúdos disciplinares aos comportamentos (PIREDDU, 2008).

Contextualizando dessa mudança de paradigma, Gatti (2011) aponta para as políticas promovidas pelo Ministério da Educação que visam preparar o docente para a utilização das tecnologias no ambiente escolar, a exemplo do TV Escola, da implantação de laboratórios de informática nas escolas através do ProInfo, dos cursos de formação continuada a distância, promovidos em Ambiente Virtuais de Aprendizagem (e-ProInfo, Moodle), pela experiência de inserir *laptops* na sala de aula, ao invés de encaminhar os alunos para os laboratórios, através do Programa Um Computador por Aluno e, mais recentemente, da distribuição de *tablets* e lousa digital às escolas que ofertam Ensino Médio.

Apesar das tentativas descritas, Gatti aponta para as deficiências dos resultados, uma vez que as práticas pedagógicas ainda seguem numa perspectiva muito tradicional, num modelo convencional de ensino fragmentado, individual e analítico, em detrimento da formação mais humana e compreensiva, carecendo de maior acompanhamento dos resultados e do contexto sociocultural dos envolvidos.

O que se espera é que essa apropriação tecnológica aconteça de forma positiva e crítica, que professores e alunos exerçam sua liberdade, afinal, conforme Freire (1979) é preciso se apropriar da evolução, pois esta abre portas para a emancipação, permitindo que os atores desse processo exerçam sua autonomia com criticidade, assumindo papéis protagonistas na educação. Isso significa um ensino pautado na ação, substituto do ensino pelo aspecto, isto é, um ensino fundado no interesse da criança (NUNES, 2000, p. 104), mas que atendam às necessidades dos professores, pois estes assumem, nessa perspectiva, novos papéis que exigem domínio de uma técnica para o qual não foram preparados.

Para Lemos e Lévy (2010, p. 29):

O ciberespaço já fez da cultura um lugar de produção de conteúdo, de conexão livre entre pessoas e grupos e de reconfiguração da vida social, política e cultural. Não se trata aqui da ideia de uma novidade radical do fenômeno, nem de um futuro ainda por vir. Devemos, para pensar os rumos da cibercultura, reconhecer a escala planetária e as possibilidades multimidiáticas de produção, circulação e colaboração emergentes desde o final do século passado. Trata-se de uma nova relação com o espaço e o tempo, de uma nova dimensão da vida na pólis.

Compreende-se assim que a escola se encontra diante de uma grande reforma, imposta não por políticas públicas promulgadas por dirigentes da educação, mas pelas novas ordens sociais, pelo paradigma da tecnologia, diante do qual ela pode até retroceder, mas também pode (e deve!) se apropriar, reescrevendo sua história, fundando um novo tempo, no próprio processo de criação (NASCIMENTO, 2003).

Diante do exposto, é possível concluir que a era tecnológica representa a nova organização social, capaz de modificar a operação e os resultados das produções, da experiência, do poder e da cultura. Se nas diversas áreas sociais o homem tem se apropriado da tecnologia para ampliar e fortalecer as relações comunicativas e difundir conhecimento, a escola, como dimensão indissociável deste universo, não pode estar à margem dessa evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual, da cultura digital, suscita no indivíduo e nas instituições em geral novas formas de conduta que afetam seus relacionamentos, quer no trabalho, quer no lazer, impõem novas formas de agir e pensar nas e para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e influenciam, principalmente, a conduta de crianças e jovens em formação, nascidos nessa esteira tecnológica.

Nesse sentido, a escola surge como o ambiente que recebe essa nova geração e que está em constante contato com as mais avançadas formas de comunicação e interação e, por esse dinamismo, não consegue se adaptar aos moldes de uma educação que pouco se utilize das práticas sociais em vigor em seu processo de ensino. A tradicional postura metodológica, na qual o professor ensina e o aluno, estático, aprende, não mais atende às suas necessidades, o que vem provocando conflitos e dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

No caso da inclusão das TIC no processo de ensino e aprendizagem, é preciso que as mudanças ocorridas nos espaços escolares sejam conduzidas de maneira coerente, a fim de reestabelecer e produzir o reequilíbrio social, quando então a normalidade da sociedade é retomada (TOLEDO, 1995, p. 64). Isso quer dizer que devemos utilizar as tecnologias a nosso favor, sem nos deixar influenciar por elas, nem, nas palavras de Thompson (1981, p.124), “tampouco podemos permitir que o computador determine que as nossas categorias se imobilizem para atender à sua conveniência”.

Embora diante da era da cultura digital, observa-se que a escola caminha em descompasso, ainda transitando, com alguma dificuldade, entre as eras da cultura de massas e das mídias. Essa visão é preocupante, no sentido da formação dos indivíduos, uma vez que escola, sociedade e cultura devem caminhar juntas, indissociáveis. Nesse sentido, só é possível melhorar nossas práticas futuras se refletirmos sobre nossas ações no presente. Conhecer as práticas passadas também nos permite analisar o que já se tem feito no sentido da humanização da prática docente, pontuando as situações conflitantes e desafiantes como caminhos de aprendizagem.

No que concerne ao uso das tecnologias, compreende-se que estas não devem ser utilizadas sem reflexão, mas que as práticas docentes devem acompanhar as mudanças dos

processos civilizatórios, mudanças essas que questionam a cultura, as formas de pensar, os sistemas educacionais tradicionais e, principalmente, os papéis de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **As origens das instituições escolares**. In: A cultura brasileira. Parte III- A transmissão da cultura. 6ª. ed. Brasília: Ed. UnB, 1996.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. **História da educação brasileira: o terreno do consenso**. São Paulo, PUC, 1995 (Dissertação de Mestrado).

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. Tradução: Roneide Venâncio Majer; 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Touro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazzo. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LEMOS, André, LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg; a formação do homem tipográfico**. Tradução: Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo-SP: Editora Nacional, Editora da USP, 1972. (Cultura, sociedade, educação, v. 19).

MACHLUP, Fritz. **The Production and Distribution of Knowledge in the United States**. Princeton: Princeton University Press, 1962.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação**. São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/ NPGED, Coleção Educação é História, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Professores, imagem do futuro presente**. EDUCA: Lisboa, 2009.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista- São Paulo, EDUSF, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo de. **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na Educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010.

PIREDDU, Mario. Do fornecimento à participação. O aprendizado entre modelos teóricos e tecnologias. In: FELICE, Massimo Di (Org.). **Do público para as redes: a comunicação digital e**

as novas formas de participação social. 1 ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Difusão Editora, 2008. (Coleção Era Digital; v. 1)

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e A Cultura Brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura**. São Paulo, PUC, 1995. (Dissertação).

Recebido em 20 de julho de 2013
Aprovado em 30 de agosto de 2013