



2. CURRÍCULO

Formação de professores numa escola aprendiz

MENEZES, Ebenezer de. Formação de professores numa escola aprendiz. **Agência Educa-Brasil**: informação para a formação, São Paulo, 20 ago. 2001. Disponível em: <<http://www.midiainmix.com.br/eb/exe/texto.asp?id=429>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

Devemos substituir o “eu e minha classe” por uma afirmativa consistente de “nós e nossa escola”. Com essa ideia na cabeça, a professora **Monica Gather Thurler**, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, na Suíça, desenvolveu suas ideias sobre a formação contínua de professores num seminário promovido pela Pueri Domus Escolas Associadas, em conjunto com a Artmed Editora, que reuniu cerca de 700 pessoas no Hotel Intercontinental, em São Paulo, nos dias 10 e 11 de agosto, e contou também com a participação de Philippe Perrenoud, educador e pesquisador da mesma universidade suíça.

Thurler trabalha em pesquisas sobre a profissionalização de professores e no desenvolvimento da qualidade de sistemas de ensino. É autora do livro *‘Inovar no interior da escola’*, lançamento recente da Artmed Editora. Em sua palestra, disse que os novos objetivos de aprendizagem levam em conta o desenvolvimento de competências: “A experiência mostra que os alunos só aprendem quando enfrentam situações didáticas em que são obrigados a ultrapassar obstáculos e a construir novos saberes, consolidando suas aquisições”.



Monica Gather Thurler

Para desenvolver estratégias didáticas nesta lógica, os professores precisam conhecer os objetivos de aprendizagem e os planos de estudo, além da diversidade de situações-problema que devem construir entre si e que podem adaptar conforme a necessidade e circunstância. Segundo a pesquisadora, seria desejável também dispor de um bom conhecimento dos processos em que os alunos constroem seus saberes.

Thurler considera que a gestão dos percursos de formação por ciclos, em que todos os sistemas estão envolvidos, obriga a assumir coletivamente a responsabilidade pela progressão dos alunos. Para que isso dê certo, os professores deveriam questionar e reinventar constantemente não só as práticas pedagógicas, mas também as relações profissionais e a organização do trabalho em sua escola. “É preciso criar novos processos mais flexíveis e moduláveis que acabe com atribuição fixa das classes (de aula) para uma só pessoa; que acabe com o *eu e minha classe*, com a divisão tradicional do trabalho, a fim de trabalhar melhor e colocar em sinergia as competências existentes, ou seja, é preciso falar *juntos e nossos alunos*”, explicou.

Os professores, no entendimento de Thurler, acreditam que a avaliação e o controle precedem o ensino ao invés de utilizá-los para gerenciar melhor a progressão dos alunos. “Os novos dispositivos propostos pela introdução dos ciclos praticamente proíbem a repetência e nos obrigam a desenvolver uma pedagogia diferenciada, que leve em conta as necessidades de todos os alunos, obrigando os professores a valorizarem mais os processos que os produtos da aprendizagem”, frisou a pesquisadora, dizendo que há novas modalidades de controle e de feedback.

Sobre a relação entre os profissionais de educação, Thurler explicou que “é muito difícil os professores receberem feedback dos colegas”. Para ela, isso somente acontece quando o professor é inexperiente. E completou: “Em outras profissões humanistas, isso acontece com frequência, para ajudar colegas a identificarem alguns pontos que não foram atingidos ou pontos positivos para valorizar o trabalho”. Como desdobramento dessa noção, a obrigação em prestar contas sobre o trabalho realizado também é uma exigência. “A maioria dos professores não têm certeza se seu ensino produz realmente a aprendizagem desejada e confiam cegamente na sua capacidade de programação didática e na validade de seu sistema de avaliação; ou se fecham em uma atitude mais resignada e até mesmo cínica diante da dificuldade de fazer com que seus esforços correspondam a efeitos reais e palpáveis”, salientou.

Outro tema trabalhado pela professora da Universidade de Genebra foi o novo paradigma da formação, que substitui o modelo de especialistas pelo modelo distributivo, em que os professores trabalham de forma conjunta para elaborar juntos novos saberes e novas competências profissionais. Em outras palavras, o objetivo é montar uma rede de competências existentes e, com isso, identificar competências pela reflexão constante sobre a coerência de novas práticas.

Segundo seus estudos, podemos imaginar um conjunto de quatro tópicos complementares para combinarmos os procedimentos de formação que já existem aos novos enfoques. São eles: sensibilização aos objetivos e desafios das reformas; desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas; e iniciação à exploração colaborativa e cooperação contínua em uma organização aprendiz. Em outras palavras, uma tentativa de construir no seio dos estabelecimentos escolares projetos nos quais os professores vão se profissionalizar de forma interativa, questionando suas práticas e também identificando objetivos comuns.

Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200007&script=sci_arttext&lng=es>. Acesso em: 13 jul. 2009.

O “protagonismo juvenil” tem tido ampla repercussão na área educacional, principalmente a partir da implementação da reforma curricular do ensino médio, cujas diretrizes adotam esse conceito como um dos pilares das inovações sugeridas. No entanto, o tema é sujeito a diferentes interpretações. Com a preocupação de maior precisão conceitual, este artigo recorre às definições de diversos autores como contraponto para a análise do protagonismo tal como proposto pelo documento oficial da reforma.

Como se sabe, a ênfase no protagonismo juvenil permeia tanto o eixo de gestão quanto o eixo curricular da reforma do ensino médio, decorrendo daí nosso interesse em tentar definir mais precisamente esse conceito, reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um potencial catalisador de conflitos e, portanto, um fértil objeto de estudo.

O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Quanto a canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, os grêmios estudantis datam da década de 60 e os conselhos escolares, que preveem o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos 80.

Embora o conceito de participação de jovens (e dos pais) na vida da escola não seja novo, na década de 90 foram emitidos diferentes documentos oficiais — tanto em nível federal, quanto estadual — que explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — DCNEM — constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio.

É no contexto dessa ênfase renovada à participação que surge o termo “protagonismo”. Antes de proceder à análise do conceito em sua nova roupagem, é preciso ressaltar que, tanto os documentos oficiais quanto aqueles que o discutem teoricamente, associam-no sempre ao jovem, à juventude. São raras as referências ao “protagonismo dos pais”, preferindo-se nesses casos o termo “participação”.

Este texto resume o estudo que se realizou sobre o tema, centrando-se em uma análise crítica da bibliografia e de alguns aspectos das normas oficiais em vigor.

Do nosso ponto de vista, é praticamente impossível compreender o conceito de “protagonismo dos jovens/alunos”, como proposto pelos documentos da reforma do ensino médio e como veiculado por diversos autores, sem considerar certos fenômenos contemporâ-

neos mutuamente imbricados. Desenhando-se no decorrer da segunda metade do século XX, eles se afirmam no século XXI: as transformações sociais e culturais que configuram as chamadas sociedades pós-modernas ou pós-industriais, as profundas mudanças que ocorrem no campo do trabalho estruturado sob o capital, o vertiginoso avanço nos campos científico e tecnológico. Os desdobramentos heterogêneos desses fenômenos trazem profundas consequências nos planos da vida social, das práticas cotidianas e da subjetividade de homens e mulheres, produzindo simultânea e contraditoriamente a afirmação e negação de paradigmas, valores, concepções e práticas de trabalho, de vida e de educação.

Para os adolescentes e jovens de hoje, os resultados dessas transformações estão menos recheados de história, ou estão recheados das suas histórias particulares, das de suas famílias e amigos, de modo que as contraposições que podem produzir são limitadas, conduzindo a uma certa naturalização daquilo com que se deparam porque nasceram e cresceram quando as mudanças já estavam em curso. No entanto, experienciam situações que se lhes apresentam como inteiramente novas, a partir de suas próprias histórias particulares: o desemprego de pais, de irmãos mais velhos, de amigos, por exemplo, de que não tinham notícias pelas histórias de seus familiares e amigos. O mesmo pode-se dizer do contato com a informática e com aquilo que Costa (2001) chama de “ambiência pós-moderna”, que penetraria as várias esferas da vida de jovens e adolescentes, criando novas formas de ser, viver e consumir.

Esse conjunto de circunstâncias indicaria, segundo diversos autores, uma urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãos que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa formação para a chamada “moderna cidadania”, além de atender uma exigência social, viria responder às angústias de adolescentes e jovens diante da efemeridade, dos desafios e das exigências das sociedades pós-modernas e, também, perante as novas configurações do trabalho. O protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens.

Entretanto, a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o “protagonismo dos jovens/alunos” é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação”

e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outro falaria de “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos.

Ao se voltar à etimologia do termo “protagonismo”, verifica-se que protagnistés significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular.

Diversos autores consultados (Costa, 2001; Barrientos e Lascano, 2000; Konterlinik, 2003) vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Ezcámez e Gil (2003) discutem a questão da responsabilidade em uma abordagem que permite a aproximação do conceito de protagonismo tal como usado pelos outros autores antes citados. Por sua vez, Novaes (2000), em artigo que relata e analisa uma experiência de ação social organizada de jovens, não usa o termo “protagonismo”, e sim, “participação social”, ou “intervenção social”, ou “ação solidária”, relacionando essas expressões à “socialização para a cidadania”. Assim, parece que a “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político.

Outra noção de que partilham diversos autores quanto ao sentido do protagonismo é o de que este, tal como o concebem, não deve ser confundido com o discurso de caráter preventista em relação ao adolescente, que se apresenta como

... antecipação a comportamentos indesejáveis (...) [apoiando-se] sobre uma identificação negativa dos problemas dos adolescentes: prevenção do delito, da gravidez, da prostituição. Previne-se uma enfermidade ou um desvio. [Tal discurso procuraria ainda] exorcizar a sensação de não previsibilidade e, às vezes, de medo, que os adolescentes suscitam [...] indiferentes às queixas ou pedidos gerais dos adultos. (Konterlink, 2003, p. 1, tradução nossa)

Costa (2001, p. 9), um dos poucos autores a tratar da relação protagonismo/educação formal no Brasil, utiliza o termo protagonismo para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais

ampla” (grifo nosso), concebendo-o como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais”. Nessa perspectiva, o autor partilha da mesma postura que os outros autores citados quanto ao trabalho pedagógico que orienta a construção de conhecimentos e valores, pois atribui ao professor basicamente as funções de orientador, mais do que a de divulgador de conteúdos disciplinares, e situa o aluno no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino. Nesse sentido atribui ao aluno a condição de protagonista desse processo e, por essa razão, considera-o “como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)”.

A educação voltada para a responsabilidade individual e social é o objeto central do livro de Escámez e Gil (2003), cujo título em língua espanhola é ‘La educación en la responsabilidad’, mas que em língua portuguesa recebeu a denominação ‘O protagonismo na educação’, talvez porque, para a tradutora, haja equivalência entre a formação do sujeito responsável e o protagonismo. Da forma como o protagonismo é tratado pelos autores referidos, a aproximação faz todo sentido, pois, termos como responsabilidade, ação responsável, ou que guardam relação estreita com seu significado, são recorrentes em seus textos, associados a propostas de participação cidadã. Escámez e Gil (2003) constroem suas ideias sobre as relações entre responsabilidade e educação a partir de quatro convicções básicas:

- “as pessoas têm dignidade e valor inestimável” (p. 7), podendo, por isso, tornar-se autônomas relativamente às suas ideias, convicções e decisões. A responsabilidade consiste em assumir-se como ser autônomo diante das contingências históricas;
- “não há um futuro pré-determinado” (p. 8), pois os caminhos da vida material, social e cultural são construções históricas definidas pelas ações humanas. Neste caso, a responsabilidade consiste em realizar escolhas e assumi-las como decisões pessoais;
- “nossas decisões trazem efeitos ou consequências positivas ou negativas para nós e para os demais” (p. 8). “A ética da responsabilidade ressalta o compromisso vital com os outros, especialmente com os fracos e os excluídos, e com a natureza”. (p. 8);
- “deve-se educar os estudantes para que exerçam uma cidadania responsável” (p.

9). Cabe à educação tornar a pessoa (no caso o adolescente e o jovem) responsável, transitando dessa condição para a maioridade, entendida pelos autores, no plano moral, como a condição de ser livre e autônomo que escolherá seus próprios caminhos.

Os autores citados esclarecem vários aspectos e dimensões do protagonismo juvenil. Nenhum educador provavelmente se posicionará contrariamente ao que propõem: assunção de responsabilidades nos atos individuais e ações sociais mais amplas, compromisso com os excluídos ou em processo de exclusão, participação ativa na resolução de problemas sociais de diferente amplitude, autonomia intelectual e moral, capacidade de lidar com mudanças, solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades sociointelectuais, enfim, todo um conjunto de elementos articulados que conduzem à formação de um ser humano pleno.

No entanto, a forma pela qual esses estudiosos abordam a relação entre adolescente/jovem e a educação mediada pelo protagonismo, à exceção, talvez, do texto de Barrientos e Lascano, por sua particularidade, como se verá a seguir, sugere não apenas uma certa homogeneidade cultural, mas também homogeneidade no interior desses grupos etários. Tanto uma quanto outra inferência parecem pouco compatíveis com o que se pode observar empiricamente, pois, se há características comuns entre todos os jovens de diferentes sociedades, é preciso atentar para a imensa variação de condições de vida, de trabalho, de educação, de poder aquisitivo, bem como para os diferentes valores, costumes, crenças etc., possíveis de serem encontrados não apenas entre jovens de diferentes sociedades, mas também no interior da maioria delas. Tais heterogeneidades obrigam a admitir que, da mesma forma que não se pode generalizar as chamadas mudanças inerentes à “era pós-industrial” para toda e qualquer sociedade ou para todos os segmentos de uma mesma sociedade, também não faz sentido pensar a adolescência ou a juventude como únicas e homogêneas.

Há que pensar, pois, em adolescências e juventudes. Se essa proposição faz sentido, então pode-se tomá-la como uma referência importante para discutir a relação entre protagonismo e educação. O suposto é o de que, se a referência a uma juventude em geral pode ser considerada uma abstração, também o pode a referência a um protagonismo, tratado genericamente como o fazem os autores em pauta, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas. Abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das

ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionadas, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido.

Parece que é este o caso dos textos até aqui revisados, exceto no que se refere ao conceito de resiliência. Aí, o contexto, o locus e o sentido do protagonismo estão claramente definidos, assim como os protagonistas. Senão, vejamos.

Tal conceito aparece de forma explícita nos textos de Barrientos e Lascano, de Costa e está subentendido nos demais. “Resiliência” significa a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida. O conceito se aplica a ações que visam o combate à pobreza, tendo por alvo principalmente as crianças e suas mães. Os autores utilizam o termo “protagonismo infantil” para designar a participação das próprias crianças na superação das adversidades. É possível inferir que o protagonismo juvenil, tal como tratado pelas fontes abordadas neste trabalho, refere-se tanto à participação de adolescentes e jovens pobres na superação da adversidade vivida por eles e suas famílias quanto à sensibilização e ação de jovens de classe média em relação às dificuldades de setores empobrecidos da sociedade. Para esses filhos das camadas mais favorecidas, não se aplica, porém, o conceito de resiliência, o que conduz necessariamente à pergunta do significado que pode assumir o protagonismo para adolescentes e jovens em uma sociedade que permite que vivenciem condições sociais, econômicas e culturais muito diversas entre si.

A frequente relação entre protagonismo e resiliência autoriza a hipótese de que, apesar de seu caráter abstrato, as proposições relativas ao protagonismo parecem mirar dois grandes grupos: o dos jovens que, não incluídos entre os pobres, poderiam ser conquistados para realizar ações, principalmente voluntárias, que tenham por alvo os setores empobrecidos da população (inclusive os adolescentes e jovens), tornando-se protagonistas; o dos jovens que, pertencentes aos setores empobrecidos, desenvolvem ações na perspectiva da resiliência. Em ambos os casos, o objetivo maior parece ser o de evitar os riscos do esgarçamento social de um lado e, de outro, cuidar da promoção da formação cidadã de jovens e adolescentes, nos termos definidos pelos autores. Esse enfoque alinha-se às proposições da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal (1992), segundo as quais a formação de todos os jovens (e não só dos trabalhadores para os setores de ponta) deveria contemplar as competências necessárias para que se

pudessem defrontar com a face “inescapável” e perversa da “irreversível” transformação da economia capitalista, agora hegemônica, assim como com o também “irreversível” advento das sociedades pós-industriais. Daí a proposição da “moderna cidadania”, tendo em vista um capitalismo “mais humano”, no qual a equidade e a democracia sobrepor-se-iam à exploração – ou à “competitividade espúria”, como denominada eufemisticamente no documento da Cepal –, em nome do desenvolvimento sustentado (Ferretti, 2003).

Essa forma de encarar e promover a participação de jovens e adolescentes abre, potencialmente, perspectivas para ações solidárias e meritórias diante das necessidades imediatas da população e dos próprios jovens. Entretanto, carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva, com vistas a minorar, de modo funcionalista, “os aspectos negativos do pós-industrialismo”, designação eufêmica para os desdobramentos sociais e econômicos da atual fase do capitalismo mundial. Nesse sentido, apesar do teor de questionamento das decorrências negativas do “pós-industrialismo”, o protagonismo pode encaminhar a promoção de valores, crenças, ações etc. de caráter mais adaptativo que problematizador.

Tal perspectiva desloca para o âmbito de ação da sociedade civil, por meio da ação de ONGs e outras instituições, responsabilidades que cabem ao Estado, tendo em vista os direitos subjetivos dos cidadãos. Além disso, transfere para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial para os que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de, conforme o conceito de resiliência, contribuir para superação da adversidade. Um exemplo atualmente muito visível, relativo à perversidade da ênfase nesse tipo de protagonismo, diz respeito aos processos de inserção e manutenção no mercado de trabalho, quando a responsabilidade é deslocada para os indivíduos “[embora se saiba] que fatores de ordem macro e mesoeconômias contribuem decisivamente para essa situação [de desemprego]” (Hirata apud Shiroma e Campos, 1997, p. 28).

O texto de Escámez e Gil (2003) é primoroso na medida em que enfatiza a formação para a assunção da responsabilidade individual e social como elemento da formação ético-moral e cidadã dos jovens e adolescentes. Não surpreende, nesse sentido, a afirmação de Costa (2001, p. 26), segundo a qual, dado o ambiente da pós-modernidade em que se movem os jovens,

a proposta de protagonismo juvenil com que trabalhamos [...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático [demarcado pela cidadania assentada no diálogo], o jovem vai atuar, para em algum momento de seu futuro posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas em face da realidade.

O texto é emblemático da postura política que orienta essa visão do protagonismo juvenil. A participação política, como assunção de postura ideológica ou mesmo partidária, é algo para o futuro, para o qual o jovem é formado, como cidadão, por meio do protagonismo, como se premissas políticas e ideológicas estivessem ausentes dessa ação proposta ao jovens.

Novaes (2000) tenta enfrentar essas questões, defendendo o ponto de vista de que a participação social de jovens das classes médias, em ações de voluntariado junto a setores populares, tem, sim, uma conotação política importante, embora não no sentido de constituir uma **cidadania coletiva**, mas apenas com o propósito de contribuir para uma “socialização cidadã” que favoreça trajetórias e escolhas pessoais mais solidárias. Nesse contexto, Novaes afirma que os jovens estão de acordo com o “espírito de seu tempo”, pois a ação social agora é compreendida como “ação pontual”, em que as pessoas se mobilizam apenas para obter um efeito imediato. A autora contesta, assim, as críticas de despolitização das ações sociais pulverizadas, ignorando, portanto, o argumento de diversos críticos (Guehenno, 1994, por exemplo), segundo os quais, uma vez cessados os grandes debates sobre opções gerais e se encontrando esmaecida a noção de interesse comum, a sociedade passa a ser orientada por grupos que defendem seus interesses muito particulares junto às esferas de decisão. A atividade extremamente dispersa desses pequenos agrupamentos, representando milhares de microinteresses, significaria o fim da política e, portanto, o fim da democracia.

Como se pode facilmente notar, o tratamento do protagonismo, ou da participação, como no caso de Novaes (2000), realizado até esta altura, está fortemente associado a ações de caráter social, próprias de instituições da sociedade civil, principalmente as envolvidas com a pobreza (ONGs, instituições religiosas, grupos comunitários etc.). Seu caráter não é definido necessariamente pelo local de atuação, mas pelos objetivos e formas de ação.

A referência central da “**cidadania coletiva**” seriam os movimentos sociais da atualidade e a busca de leis e direitos para categorias sociais historicamente excluídas da sociedade, reivindicando concessão de bens e serviços e espaços sociopolíticos com a manutenção de identidade cultural (Gohn apud Frigotto e Ciavatta, 2002).

Parece ser esse conceito o compreendido pelas propostas de protagonismo que têm por alvo a instituição e as práticas escolares, na medida em que seu marco de referência é também a subjetividade dos alunos, tendo em vista a formação cidadã e a educação dos valores. Atente-se também, nesse sentido, para as ponderações de Costa, em adendo intitulado ‘Educação por projetos’. O autor o considera como um “pequeno guia para o educador”, cuja produção é justificada nos seguintes termos:

[...] como o trabalho voluntário tem sido entre nós o principal campo, embora não o único, de exercício do protagonismo juvenil, a proclamação pela Assembleia Geral da ONU de 2001 como o Ano Internacional do Voluntariado cria uma condição propiciadora, um tempo forte para que as escolas se dediquem a essa prática de forma articulada e conseqüente, retirando dela o melhor para a formação de seus educandos para a vida, no sentido mais amplo e profundo do termo. (COSTA, 2001, p. 102)

Em outra parte do texto, o autor reitera essa convicção ao afirmar que “o ponto de irradiação é a escola, normalmente o primeiro espaço público frequentado de modo sistemático pela maioria das pessoas” (Costa, 2001, p. 39).

Ao esclarecer e detalhar o conceito de educação por projetos com o qual trabalha, o autor vale-se de uma concepção bastante ampla, uma vez que direcionada para a “construção do [...] ser [do educando] em termos pessoais e sociais”, entendido este como “um interlocutor [...] e [...] parceiro” (p.103). A educação por projetos é considerada “uma forma diferente e fecunda de abordar os conteúdos curriculares”, que, “por tratar-se de uma metodologia integradora de disciplinas e áreas culturais distintas, torna-se uma grande promotora e facilitadora da atividades interdisciplinares” (p. 104). Para o autor, o projeto educativo tem sua base teórica na tradição da escola ativa, estando ancorado nos conceitos de centro de interesse, de atividade (p. 106-107). É entendido como uma construção coletiva, envolvendo educandos e educadores, dirigido à solução de problemas reais da escola, que relaciona as atividades projetadas aos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de forma a integrar áreas e disciplinas e na qual a participação preponderante deve ser a dos estudantes (p. 105).

A importância do estudo do protagonismo nos autores citados decorre do fato de que é possível encontrar uma forte aproximação das ideias por eles defendidas com os elementos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), es-

pecialmente no que se refere à educação para a cidadania.

Com efeito, o documento, ao explicitar as razões últimas para a aproximação entre protagonismo e cidadania, deixa claro que elas se assentam sobre o humanismo como componente essencial da reforma, como forma de evitar o esgarçamento social, entendido este “como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo”, entre os quais se incluem, de acordo com o documento, a “fragmentação gerada pela quantidade e velocidade das informações, a violência, o desemprego” (Brasil, 1998, p. 17), cabendo à escola, em particular, a responsabilidade pelo ensino médio, na linha da promoção de valores, crença e ações de caráter adaptativo, contribuir para:

...a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (Brasil, 1998, p. 17, grifos nossos)

Essa inusitada fé em que os alunos, de forma individual, possam superar a segmentação social remete ao conceito de resiliência, como discutido por Costa (2001) e Barrientos e Lascano (2000).

Uma outra afinidade entre o documento DCNEM e os propositores do protagonismo, em particular Costa, pode ser encontrada na menção que o autor faz ao “paradigma do desenvolvimento humano” como a referência básica para o protagonismo juvenil, qual seja:

...o do desenvolvimento do potencial do educando, criando oportunidades e condições para que as potencialidades presentes no ser de cada jovem transformem-se, à medida que ele se procura e se experiencia na ação, em competências, habilidades e capacidades para viver e trabalhar numa sociedade cada vez mais complexa, competitiva e exigente [ou seja] o Paradigma do Desenvolvimento Humano. (2001, p. 10)

É possível encontrar, no documento DCNEM, postura semelhante, quando o texto considera que a reforma do ensino médio aqui tratada não só promove a formação geral e profissional de forma unificada, como também a alinha com a perspectiva do desenvolvimento humano. Como se sabe, tal perspectiva referenda-se nas manifestações da União Europeia que, por sua vez, buscou apoio no empresariado, segundo o qual

...a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social. (apud Brasil, 1998, p. 16)

Além disso, pode-se perceber a existência de pontos de vista comuns entre os propositores do protagonismo juvenil e o documento DCNEM na referência que estabelecem entre a participação dos jovens e a pedagogia ativa no desenvolvimento das atividades voltadas para a construção de conhecimentos e valores, pois, tanto em um caso como em outro, o foco de tais atividades passa a ser o jovem, cabendo ao professor mais a função de orientar do que de ensinar.

Com base no quadro esboçado, pode-se dizer que as diversas facetas do conceito de protagonismo juvenil, como veiculado pela literatura e pelos documentos oficiais, remetem-nos à noção de hibridismo dos discursos, tal como discutido por diversos autores (apud Tiramonti, 2001). De acordo com esse instrumento de análise sociológica, são cada vez mais rápidos, na atualidade, os processos em que os discursos são descontextualizados e, em seguida, recontextualizados, ou seja, é cada vez mais veloz a apropriação de discursos dentro de contextos diferentes daqueles em que foram produzidos. Como consequência, esses discursos são aplicados a práticas e relações sociais distintas daquelas em que se originaram. Nesse processo, produz-se um “hibridismo semântico” que não é necessariamente negativo, pois pode, muitas vezes, apenas indicar a fluidez e a complexidade das atuais relações políticas, econômicas e sociais. No entanto, o processo também pode ser perigoso, pois, enviesando sutilmente os significados originais, embaralha os campos político-ideológicos e confunde a crítica.

No caso do protagonismo, como vimos, os discursos dos diversos autores estudados e dos documentos oficiais advogam, de um lado – tal como faz a maioria dos educadores –, a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas.

Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo

à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares.

Caberá aos professores, pesquisadores e especialistas o trabalho constante de desbastar os sutis vieses ideológicos desse “inferno semântico” de que nos fala Veríssimo (apud Frigotto e Ciavatta, 2002), de modo que a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRIENTOS, G. R.; LASCANO, R. E. *Informe sobre “protagonismo infantil”*. Fortaleza, 2000. Disponível em: <www.imagine.com.ar/yachay/protagonismo.htm>. Acessado em: 21 nov. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Orealc. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

COSTA, A. C. G. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. *O protagonismo na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERRETTI, C. J. *A Reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis*. Revista Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina: UFPI, n. 9, p. 41-49, jan./dez. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?* São Paulo: IIEP – Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas, 2002. (mimeo)

GUEHENNO, J. M. *O fim da democracia*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

KONTERLINIK, I. *La participación de los adolescentes: exorcismo o construcción de ciu-*

dadania? Disponível em: <www.iin.oea.org>. Acessado em: 21 nov. 2003.

NOVAES, R. *Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política*. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. (Orgs.) *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 46-69.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. *Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 18, n. 61, p. 13-35, dez. 1997. [número especial.]

TIRAMONTI, G. *Modernización educativa de los 90*. Buenos Aires: Flacso; Temas Grupo Editorial, 2001.

ZIBAS, D. M. L. (coord.); FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. *O protagonismo de alunos e pais no ensino médio: cinco estudos de caso*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004. [versão preliminar]

Os múltiplos conhecimentos: saberes do aluno, saberes do professor; saberes locais, saberes universais

KESSEL, Zilda. Os múltiplos conhecimentos: saberes do aluno, saberes do professor; saberes locais, saberes universais. **Boletim Salto para o Futuro**, ano 18, n. 15, set. 2008. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2008/aventura/index.htm>> Acesso em: 16 jun. 2009.

Introdução

A escola está tão profundamente enraizada em nossas vidas que nos parece que ela sempre existiu e é a única forma de preparar e formar os jovens para participarem como membros atuantes de suas comunidades. Mas não é bem assim. Por muito tempo, e mesmo ainda hoje, há sociedades em que todos os conhecimentos necessários à participação na vida social são aprendidos por meio da convivência com os mais velhos. No cotidiano, são compartilhados saberes, fazeres, conceitos e percepções do mundo. Ali, se tecem e se revelam os relatos do passado, as crenças e os conhecimentos necessários à vida prática, à produção material e simbólica, que tornam meninos e meninas integrantes de seu grupo.

Esta maneira de integrar os neófitos ao grupo social em que viviam deu lugar, num longo processo de estruturação, às instituições específicas destinadas a educar as crianças: as escolas. Da aprendizagem pelo compartilhar da experiência, chega-se às instituições escolares, espaços fechados material e simbolicamente. Ao se constituir, a escola² fecha-se ao mundo exterior, por meio de fronteiras físicas e simbólicas. Ela nasce, assim, da ruptura com o local, num processo que anula os particularismos nos níveis social, cultural e político. É exemplo disso a escola francesa, que já no início do século XIX implantava o projeto de educação pública, laica e gratuita para todos os cidadãos, que impôs o idioma nacional e proibiu que seus alunos falassem os diversos dialetos de suas comunidades. Uma língua comum, conteúdos iguais, metodologias idênticas garantiriam a formação dos indivíduos nos Estados Nacionais.

Se, com o passar do tempo, a Escola foi reivindicada por todos como meio de inserção, participação social e de igualdade entre os desiguais, sua vocação homogeneizadora excluía a diversidade e as experiências culturais dos grupos, sobretudo dos pobres e desfavorecidos. Dos conteúdos escolhidos para serem aprendidos indistintamente pelos “futuros cidadãos”, nada da experiência familiar e comunitária merecia menção. Tradições culturais, saberes populares, narrativas transmitidas de geração em geração estavam banidos da escola. Uma distância intransponível separou estas narrativas dos discursos escolares apontados para o futuro e pelo desejo de progresso.

O modelo da produção em série, do controle do tempo, dos conteúdos previamente definidos, divididos em unidades, transmitidos por um mestre, perdurou por gerações. É essa escola que muitos de nós ou de nossos pais frequentamos. Ali, transmitir conteúdos, decorá-los, devolvê-los em provas e em trabalhos escolares integravam o que se compreendia por ensinar e aprender³. Um professor que tudo sabe a informar um aluno que tudo desconhece, eis a imagem desta escola, agência de um projeto civilizatório maior, em que a memória e as experiências culturais de educadores, alunos e suas comunidades pouco contavam, já que conteúdos e metodologias impostos a todos marcavam o tempo e o espaço escolar⁴.

A escola, instituição em mudança

Este modelo de escola transmissiva acaba por se esgotar. Incapaz de realizar o ideal republicano de educação compensatória, homogeneizadora, que garantiria a todos os instrumentos para o exercício da cidadania, a escola entra em crise. Dentre os fatores para a crise, estão também presentes as novas tecnologias de comunicação e informação, que alteram a lógica da produção e da distribuição de informações e a construção dos saberes. A escola detentora da transmissão de um certo conjunto organizado de informações vê-se diante de uma clientela que tem acesso a informações de origem e qualidade altamente discutíveis, recebidas de maneira fragmentada, veloz e, via de regra, prazerosa. A informação não é mais privilégio das instituições educativas e pode chegar aos educandos em diferentes lugares e situações. O controle sobre a informação e sobre os significados a que os alunos têm acesso não será mais privilégio da escola, nem do professor. Não há mais o controle sobre conteúdos e interpretações como houve no passado.

Sem ter realizado sequer o projeto de garantir a todos os brasileiros o acesso à educação, com qualidade, a escola está no centro das discussões que incluem o seu papel social, os conteúdos que veicula, os processos e seus agentes. Também estão em discussão as suas relações com as comunidades em que se insere e com a sociedade como um todo.

Novos contextos, novos papéis, novos instrumentos

Se a questão da Educação se resumisse ao acesso às informações, estariam resolvidos todos os problemas da formação de jovens, visto que nunca na história da humanidade houve tanta disponibilidade de informações, acessíveis a um número crescente de pessoas.

Ocorre que, numa sociedade em rápida mudança, as informações necessárias à vida cotidiana, à participação social e ao mundo do trabalho ficam obsoletas e se renovam em espaços de tempo cada vez mais curtos. Nesta perspectiva, a demanda por reformas urgentes da instituição escolar está presente em todo o mundo e tem como foco formar indivíduos para uma sociedade midiática, em permanente transformação⁵. A ideia da formação inicial, com a transmissão dos saberes que serão válidos e necessários por toda a vida, dá lugar à necessidade imperativa de desenvolver competências e habilidades que possibilitem aos jovens, porém não só a eles, operar com as informações que se renovam a cada minuto. Isto envolve mais do que ter acesso à informação. Inclui a necessidade de operar com a informação – pesquisar, processar, construir significados, colaborar e criar. Ser capaz de informar-se e formar-se durante toda a vida é condição de participação social e desafio para a escola, para educadores e seus alunos.

A possibilidade de operar nestes novos contextos passa, necessariamente, pela compreensão dos novos modos de conhecer, constituir e operar com informações. Não há, como no passado, a possibilidade de totalidades e de garantir o acesso a informações de forma estruturada e organizada. Porém, se no passado os meios de comunicação propiciavam que poucos falassem para muitos, hoje é possível que muitos falem com muitos por meio de redes e espaços virtuais, em que estão disponíveis instrumentos que possibilitam a qualquer pessoa compartilhar percepções, experiências e vivências. Nesse espaço virtual, cada vez mais conectado e abrangente, é que emergem, como nunca, justamente as experiências particulares, de indivíduos comuns que, sozinhos ou articulados em grupos, passam a ter voz, podem compartilhar o que sabem, o que sentem e como enxergam

o mundo. Numa sociedade global, é possível ter acesso a experiências locais. É possível a autoria e a coautoria.

É bom lembrar, no entanto, que a simples disponibilidade das informações e dos instrumentos para que nos tornemos autores não é, por si só, garantia da construção do conhecimento, uma vez que, para que este processo se realize, entram em jogo habilidades e competências complexas, com as quais é imperativo que a escola se comprometa.

É nesse quadro que atuamos e é nele que, como educadores, precisamos forjar caminhos, lembrando que, se a aquisição de dados dependerá cada vez menos de nós, por outro lado nos cabe enfrentar o desafio de *ajudar o aluno a interpretar dados, relacioná-los e contextualizá-los*⁶, a partir tanto de parâmetros globais, como locais, num jogo incessante, dinâmico, entre os saberes da ciência, da filosofia, da arte e os saberes da experiência, os saberes formais e não-formais, os saberes universais e os locais.

Caminhos possíveis

Neste panorama de intensas transformações – aceleração do tempo, revolução tecnológica e de rupturas abruptas com modos tradicionais de viver e de conhecer –, como pode a escola possibilitar que alunos e educadores operem com informações e construam conhecimentos?

Revalorização dos saberes da experiência e da diversidade cultural

Aposentadas as cartilhas de toda a sorte, apontamos alguns elementos, presentes em experiências educativas que podem iluminar educadores e educandos nestes novos tempos. O processo a ser empreendido passa, necessariamente, pela (re)valorização da experiência de educadores e alunos, suas vivências e a diversidade das culturas em que se inserem. Ao abandonar o modelo do ensino bancário, é possível empreender um processo de diálogo e de colaboração na busca por informações que tenham significado para o grupo e que lhes permitam conhecer e dialogar com a realidade em que vivem. Abandona-se a ideia de um saber pré-definido e preexistente a ser revelado, por meio de atividades escolares repetitivas, e instaura-se um processo coletivo em que a escola é compreendida como espaço de produção de saberes. A partir da pesquisa e do tratamento das informa-

ções dispersas nos diferentes suportes materiais, virtuais e também fruto das vivências e memórias das pessoas do bairro, da cidade, são reunidos os dados, matéria-prima para o trabalho escolar. Ele envolve coleta, processamento e produção de novas informações, agora organizadas a partir do olhar cuidadoso e da ação de educadores e alunos.

A cultura local e a global

Elementos da cultura local e práticas sociais das comunidades em que a escola se insere se configuram como excelentes focos para o trabalho de pesquisa a partir da escola. Eles possibilitam aos alunos compreender os processos de produção das informações, pelos diferentes atores sociais, o que contribui para a construção de um olhar crítico para as informações que lhes chegam por meio dos diferentes meios de comunicação. Permitem, também, reconectar realidades locais com outros contextos, outras culturas e fazer do aluno autor. Ele tem acesso e dá acesso às informações com que opera⁷.

Projetos

Dentre as diversas modalidades de organização do trabalho escolar, uma pedagogia centrada nos alunos como um coletivo, que respeita diversidades e está organizada em torno de projetos⁸ de pesquisa, altera a lógica da transmissão dos conhecimentos. A pedagogia de projetos parte do princípio de que o processo de conhecer e aprender integra diferentes áreas do conhecimento e que a aprendizagem não ocorre somente na escola. Ela proporciona ao aluno uma aprendizagem integradora das diferentes áreas, num processo de trabalho que envolve alunos e professores em torno de objetivos e questões que fazem sentido para todos. O professor não detém sozinho o saber, as etapas e o ritmo do que se vai aprender. Quebra-se a visão do conhecimento que, para ser apreendido, deve ser fracionado e organizado em disciplinas que pouco ou nada dialogam ao longo da escolaridade.

“(…) as diferentes fases e atividades que se devam desenvolver num Projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem”⁹.

Elaboração e circulação da produção (material e virtual) dos alunos na comunidade e em outros contextos

O processo se completa com a elaboração de produtos (materiais e virtuais) em que as informações coletadas, processadas e criadas podem ganhar circuitos sociais mais amplos que o da própria escola. Por meio de livros, jornais, sites e blogs, entre outros, os alunos inserem o produto do seu trabalho em outros contextos, em que é possível não só a socialização das informações e do processo de trabalho, como novas interações com a comunidade e com outros grupos. O produto resultante do projeto possibilita levar para além do contexto da escola as descobertas e a produção dos alunos. É uma contribuição real dos participantes para a comunidade. Tem uma existência social real e significativa¹⁰. Está na intersecção entre o local e o global.

Passo a passo

Projetos com foco na cultura local podem ser empreendidos com alunos dos diferentes segmentos da escolaridade. Com crianças menores, o foco pode ser as experiências de pais e avós: o brincar, o cozinhar, o festejar. Informações coletadas pelas crianças são compartilhadas no grupo e, coletivamente, pode-se produzir pequenos textos a integrar um livro de histórias, de receitas ou das brincadeiras de ontem e de hoje. Entrevistas com avós podem ser realizadas no contexto da sala. Alunos mais velhos podem empreender pesquisas mais amplas sobre os contextos em que vivem: a história da escola, do bairro e de seus moradores, permanências e mudanças na vida cotidiana. Pode-se pensar, inclusive, na produção coletiva de blogs e fotoblogs que, além de documentar os processos de trabalho, garantem a preservação e a divulgação do trabalho pedagógico, por meio de produtos que são interessantes para os alunos.

Para qualquer opção de projeto, de longa ou curta duração, é desejável ter em mente os seguintes componentes, partes fundamentais dos processos de trabalho com a cultura local:

- Valorização da oralidade – por meio dos relatos de experiências vividas, emergem a cultura e as vivências de indivíduos e grupos. Ela é fundamental para conhecer valores, percepções e vivências culturais únicas, muitas vezes impossíveis de se ter acesso por outras vias. Dar voz aos integrantes da comunidade e também aos

participantes, alunos e professores é, portanto, fundamental.

- Valorização do registro – em projetos voltados para a cultura local, o registro, por meio de textos, desenhos, fotografias, som e filmes, é fundamental, tanto para o grupo documentar suas descobertas como para documentar o próprio processo de trabalho, que envolve educadores, alunos e também membros da comunidade.
- Organização dos registros em produtos – como já dissemos, trata-se da possibilidade de compartilhar as descobertas com a comunidade foco dos projetos, assim como garantir a disponibilidade das informações além dos contextos escolares restritos. Aí se conectam os contextos local e global.

Um mesmo projeto pode desencadear a elaboração de diferentes produtos: um arquivo para a biblioteca com a íntegra do material coletado, um livro com textos e imagens selecionados, um blog que documenta o processo, um site, uma exposição são alguns exemplos de produtos. Eventos em que são compartilhadas as descobertas também têm um impacto positivo na comunidade. Um sarau de histórias coletadas, um banquete com as receitas da comunidade são momentos ricos em que a escola e a comunidade local se encontram e se reconhecem como produtoras de saberes que têm sentido e, portanto, que são valorizados pela escola e pelo mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. *Como se trabalha com projetos*. Revista TV Escola, v. 22, mar./abr. 2001, p. 35-38.

CANÁRIO, R. *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CITELLI, A. *Educação e mudanças: novos modelos de conhecer*. In: _____. (Org.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

_____. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HERNANDEZ, F.; MONTSERRAT, V. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KESSEL, Z. *A construção da memória na Escola: um estudo sobre as relações entre Memória, História e Informação na contemporaneidade*. (Mestrado) ECA/USP, 2003.

LEITE, L. (Org.) *Projetos de trabalho: repensando as relações entre escola e cultura*. Cadernos Ação Pedagógica. Belo Horizonte: Balão Vermelho, 1998.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORÁN, J. M. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias*. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. São Paulo, 2000. Disponível em: < www.eca.usp/prof/Morán>.

Notas:

- ¹ Passarinho, p. 96.
- ² A escola controlava, de seu interior, as informações necessárias ao projeto nacional, exigindo dos educandos a assimilação e a reprodução de seus cânones (Souza, 2000). Nesse contexto, a experiência e a diversidade pouco valem.
- ³ Esta forma de organização da escola “atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Sustenta uma lógica de repetição da informação, que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares à produção industrial de massa baseada no taylorismo” (Passarinho, p. 15).
- ⁴ O acesso aos discursos midiáticos, ininterruptos e fracionados, a disponibilidade de informações, em tempo real, de origens as mais variadas na internet, produziu uma nova (des)organização nas relações humanas. Os conceitos de tempo, espaço

e lugar, memória, sociabilidade, função social de indivíduos e instituições estão em discussão. Lembrar, preservar, ensinar e aprender necessitam ser compreendidos dentro de um quadro que leve em consideração essas mudanças. Muda o limite entre emissor e receptor, mudam a maneiras de produzir, organizar e socializar os saberes (KESSEL, p. 64).

- ⁵ MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com tecnologias audiovisuais, p. 29.
- ⁶ “(...) possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços” (PCN História – 5a a 8a p. 35).
- ⁷ “O aluno vai desenvolver estudos, pesquisar em diferentes fontes, buscar, selecionar e articular informações com conhecimentos que já possui (...) Este processo implica o desenvolvimento de competências para a autonomia e a tomada de decisões, as quais são essenciais para a atuação na sociedade atual, caracterizada por incertezas, verdades provisórias e mudanças abruptas” (ALMEIDA, p. 35-38).
- ⁸ HERNÁNDEZ, p. 61-64.
- ⁹ (...) o meio mais importante de preservação, em caráter permanente, da produção e dos materiais coletados é a elaboração de produtos e sua veiculação social. São eles que inscrevem as ações da escola no contexto da cultura. Como produto cultural, o trabalho passa a ter uma existência social que transcende os muros da escola. Ao mesmo tempo em que se valorizam os integrantes da comunidade, no seio da qual os produtos foram forjados pela experiência e pelo trabalho, a circulação destes produtos garante a sua inserção e permanência como objetos culturais (KESSEL, p.135).



Clara Pereira

Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam?

COUTINHO, Clara Pereira. Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? **Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, p. 1-16, jan./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=176&path\[\]=174](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=176&path[]=174)>. Acesso em> 13 jul. 2009.

Há mais de um quarto de século que se vem consolidando uma concepção de Tecnologia Educativa (TE), entendida não como o simples uso de meios tecnológicos mais ou menos sofisticados, mas como uma forma sistemática de conceber, gerir e avaliar o processo de ensino aprendizagem em função de metas e objectivos educacionais perfeitamente definidos. Nesse sentido, a TE interliga-se com a Teoria e Desenvolvimento Curricular (DC), onde encontra a cobertura conceptual para a sua forma de actuação no terreno educativo.

No entanto, no panorama pedagógico ocidental, os estudos adstritos a estes dois domínios estão representados por programas académicos e de investigação perfeitamente consolidados e identificados como espaços de conhecimento pedagógico independentes, às vezes mesmo antagónicos, que, entre outros efeitos, propiciaram a que a TE por um lado e o DC pelo outro, concretizassem propostas teóricas e acções práticas nem sempre coincidentes.

Na era da globalização, em que é inquestionável o poder educativo das TICE, mas em que se sabe também que esse potencial depende do modo como professores e alunos as inserem no processo didáctico, parece importante lembrar que a tecnologia só faz sentido se usada com intencionalidade, ou seja, se correctamente integrada na concepção e desenvolvimento de todo um projecto curricular. Urge, pois, que estes dois domínios científicos se deem as mãos e definam linhas de actuação concertadas e coincidentes.

1. Contextualização

No panorama pedagógico ocidental, os estudos adstritos ao Currículo e à Tecnologia Educativa (TE) estão representados por programas académicos e de investigação perfeitamente consolidados e identificados.

Em redor de cada um deles, nas diversas partes do mundo, existem grupos de investigação, associações profissionais, publicações, fóruns de debate etc, que os identificam como espaços de conhecimento pedagógico independentes, às vezes mesmo antagónicos, que, entre outros efeitos, propiciaram a que a TE por um lado e o Currículo pelo outro, concretizassem propostas teóricas e acções práticas nem sempre coincidentes (Area, 1996).

Numa tentativa de justificar o distanciamento entre estes dois campos que, aparentemente, tão próximos deveriam estar, Valero Rueda (2001) aponta diversos factores. O primeiro teria a ver com o facto, inegável na perspectiva da autora, de muitos “curriculistas” considerarem a TE como uma das manifestações “mais genuínas de uma racionalidade de corte técnico-científico das questões educativas” (Valero Rueda, 2001, p. 257); o segundo pelo facto da TE ter sido sempre “excessivamente dependente de teorias afins (...) mas sempre alheias às teorias e práticas do currículo” (ibid); e por último porque, os estudos realizados com média, em particular com audiovisuais e computadores, foram sempre excessivamente empiricistas e carentes de uma fundamentação teórica adequada. Vêm-nos envoltos e fascinados com os computadores, os CD-ROM, e navegando na Internet, mas intelectualmente pobres, porque não capazes de integrar e fundamentar os usos dos meios numa teoria de ensino e do currículo que avalize e dê sentido à Tecnologia Educativa (ibid).

De facto, durante muito tempo, foi inegável a existência de um sentimento, misto de “desconfiança” e “descrédito” por parte de muitos sectores dentro das Ciências da Educação, relativamente ao campo científico da TE e a que diversos autores aludiram (Koetting, 1983; Area, 1991; Bartolomé & Sancho, 1994); no entanto, tal como comentava Area (1996), a partir de meados da década de 90, “algo” se começa a modificar: Neste final de século assistimos a um questionamento das actuais áreas do saber, das disciplinas, da forma de organizar e abordar o conhecimento científico. A superespecialização, a fragmentação da realidade pedagógica em parcelas disciplinares distantes está a dificultar e a entorpecer as respostas globais para os novos problemas educativos gerados no seio das sociedades da informação, e em que a educação escolar será a primeira a ser afectada (Area, 1996, p. 2).

De facto, o mundo globalizado em que hoje vivemos originou uma “nova sociedade” com múltiplas denominações na literatura, como seja a de “sociedade da informação”, a de “sociedade em rede”, a “sociedade da aprendizagem”, a “sociedade do conhecimento”, a “sociedade cognitiva” e muitíssimas outras adjectivações em que o denominador comum é o reconhecimento do papel dos novos média tecnológicos (os média do conhecimento) na *reconfiguração dos modelos comunicacionais* (Blanco, 1999; Silva, 1998; Brigas & Reis, 2001) na *construção de uma nova ordem social* (Postman, 1994), na *reconfiguração do saber e na forma de lhe aceder* (Levy, 1994), que exigirão, necessariamente, uma nova “ordem educativa” (Dias, 2000; Area, 2001; Martins, 2001; Pacheco, 2001). Para a construção dessa “nova ordem”, consideram, TE e Currículo terão uma palavra conjunta a dar ideia e é essa mesma ideia que aqui será defendida e justificada.

2. Onde se cruzam TE e Currículo

Sendo guiado por uma finalidade, um projecto curricular pressupõe sempre uma determinada concepção acerca do que é a EDUCAÇÃO (um ideal educativo), porque é com base numa meta que se concretiza um qualquer projecto; é precisamente aqui, na concretização de uma mesma finalidade educativa, que a TE se cruza com o Currículo, integrando-o, constituindo-se como que o seu braço “operacional” para as questões da comunicação educativa: (A TE) analisa o currículo (prescrito, apresentado e realizado) em termos comunicacionais (códigos, discursos, linguagens, direcções e contextos) e preocupa-se em investigar o desenho das estratégias comunicacionais tendo em vista a intervenção no processo educativo com um sentido de optimização, ou seja, conseguir o melhor em função dos objectivos propostos pela comunidade educativa. (Silva, 1998, p. 48).

Nessa ordem de ideias, faz todo o sentido analisar o percurso e evolução do domínio científico da TE articulado com a perspectiva curricular, já que este exercício nos pode ajudar a obter a visão macroscópica da realidade educativa em que a TE se insere e na qual actua. Por isso se justifica uma abordagem, ainda que breve, às principais teorias curriculares salientando a forma como evoluíram acompanhando a reflexão paralela em torno da natureza do conhecimento e da aprendizagem (relação com os paradigmas educacionais), e concretizando, em cada momento desse processo evolutivo, um projecto educativo es-

pecífico, uma concepção de comunicação (relação com a TE em sentido amplo) que se reflectiu nas diferentes funções/papéis que os média tecnológicos foram desempenhando no processo didáctico (relação com a TE num sentido restrito) (Moderno, 1992; Pereira, 1993; Silva, 1998).

2.1 A TE à luz das Teorias Curriculares

Kemmis (1988) propõe uma classificação das teorias curriculares em técnicas, práticas e críticas. As teorias técnicas expressam o currículo como um plano estruturado de aprendizagens centradas nos conteúdos – um “texto” (Pacheco, 2001) ou ainda um “syllabus” (Smith, 1996) –, ou seja, “um corpo de conhecimentos a transmitir e a educação o processo pelo qual esses conhecimentos são transmitidos ou entregues aos estudantes com base nos métodos mais eficientes possíveis” (Blenkin, 1992, p. 23).

O objectivo é a obtenção de um resultado – daí a metáfora do currículo como um “produto” (Pacheco, 1996) –, e as actividades de aprendizagem são organizadas em função de objectivos operacionalizados num plano tecnicista previamente elaborado e determinado. Tendo em Ralph Tyler (1949) o principal teórico, cuja obra redimensiona o papel da escola numa época em que se exigiam grandes mudanças no movimento curricular nos EUA, após o lançamento do Sputnik, o modelo de objectivos conceptualiza o currículo como um meio para a prossecução de objectivos, especificados em função dos resultados esperados: a finalidade da educação não é levar o professor a desempenhar determinadas actividades, mas a produzir modificações significativas no padrão de comportamentos do aluno. Por isso é tão importante que a definição dos objectivos escolares se refira a modificações a operar no comportamento dos aprendizes (Tyler, 1949, p. 44).

A execução do plano cabe ao professor, qual “técnico” ou “operário curricular”, e o grau de sucesso (ou insucesso) é medido pelo nível de desempenho do aprendiz na consecução dos objectivos, ou seja, na recepção e memorização da informação transmitida pelo professor. A inspiração nos ideais do behaviorismo, expressa claramente na metáfora do “produto”, a ênfase colocada na definição de objectivos comportamentais acabaram por transformar o currículo, e passamos a citar, em longas listas de destrezas triviais, em que o foco estava mais nas partes do que no todo, no trivial do que no significativo, numa abordagem educacional que se assemelhava mais a uma lista de compras (Smith, 1996, p. 4).

Na opinião de Branson (1990), em termos paradigmáticos, esta visão do currículo serviu na perfeição ao **modelo de comunicação unidirecional** característico de um **paradigma de transmissão** como o representado pela letra A do esquema de Pereira (1993, p. 29) que se reproduz na figura 1: como se pode verificar, num tal modelo o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, o detentor do conhecimento e da experiência, enquanto o aluno é um mero reproduutor desse conhecimento.

Transpondo para a TE, considera Moderno que se trata do modelo comunicacional característico do ensino tradicional, no qual os média são “concebidos como um conjunto de técnicas destinadas a facilitar a transmissão das mensagens (conteúdos) entre um “emissor que sabe (o professor) e um receptor que não sabe (o aluno)”, (Moderno, 1992, p. 37), assumindo a tecnologia “uma função de controlo do conhecimento e contribuindo para aumentar a eficácia dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2001, p. 70).

Para Pacheco (2001), esta visão do currículo como um “texto” teria caracterizado uma cultura académica da escola com baluarte tecnológico na escrita e na oralidade, concretizada num currículo que impõe não apenas um conhecimento a aprender, mas também as regras para a sua “correcta” interpretação: o currículo como um texto, veiculado pelas tecnologias da escrita e da oralidade e tecido pelas lógicas da oferta e da transmissão, é empobrecedor em termos da construção do currículo como processo, pois mantém e reforça a hierarquia da comunicação que existe nos processos de aprendizagem condicionados a tempos, espaços e ritmos específicos” (Pacheco, 2001, p. 70).

A teoria prática assume uma posição radicalmente distinta, porque olha o currículo como um processo, ou seja, “não como uma coisa física, mas como a interacção que ocorre entre professores, alunos e conhecimento, ou seja, aquilo que efectivamente acontece dentro de uma sala de aula” (Smith, 1996, p. 6). Caracterizada por um certo discurso “humanista” e uma prática “racional”, esta visão do currículo é o resultado das intensas discussões curriculares que ocorreram na década de 70 (Pacheco, 1996) e também de uma nova forma de encarar o processo da comunicação educativa resultante da introdução e aplicação das teorias sistémicas, da cibernética e da comunicação ao processo do ensino e aprendizagem (Branson, 1990). Entendida a educação como um sistema (e o ensino como um dos seus muitos subsistemas), são valorizadas as relações entre as entidades (administração, escola, comunidade), as interacções entre os intervenientes (o professor e os alunos) e sobretudo o *feedback*; estavam criadas as condições para a

definição de um novo paradigma educacional (modelo B da figura 1) caracterizado por um **modelo de comunicação bidireccional**, em que o professor, embora mantendo o protagonismo no processo (ele continua a ser a principal fonte do conhecimento), olha o currículo não como um conjunto de prescrições, mas como algo em construção resultante da interacção com os alunos, o que implica uma tomada de decisões por parte destes sobre os propósitos, o conteúdo e o processamento do currículo. Rejeita-se assim o plano pré-determinado, dando-se importância à interpretação negociada ou ao acto pessoal de procura de significação. (Silva, 1998, p. 47).

Neste modelo, na opinião de Moderno (1992), o professor é mais um “especialista da comunicação”, e os média passam de auxiliares a “tecnologias educativas” que servem para a comunicação e para a aprendizagem, ao serviço do professor e do aluno, favorecendo as interacções, a partilha de opiniões e a busca de interpretações e significados. Lawrence Stenhouse (1975) captou, melhor que ninguém, a essência desta concepção do currículo como um **processo**, no sentido de constituir uma tentativa de traduzir uma ideia educativa numa hipótese de trabalho aplicável na prática, que convida mais à crítica do que à aceitação (Stenhouse, 1975).

Por último, a ideia do currículo como uma práxis resulta, na opinião de Smith (1996), do desenvolvimento do modelo do processo, acima descrito; mas enquanto este era guiado por princípios gerais e enfatizava a decisão e a criação de significados, nunca revelando qualquer preocupação em tornar explícitos quais os verdadeiros interesses que perseguia, e que intenções o motivavam, agora estes são os aspectos centrais. De facto, se no desenvolvimento do currículo como processo não se explicita, por exemplo, se o processo é movido em função dos interesses colectivos, do bem-estar social ou ainda da emancipação do espírito humano, no modelo do currículo como uma práxis, a acção humana – a prática – não é apenas fundamentada numa teoria, é empenhada (*committed*) em função de valores políticos, económicos e sociais, ou seja, é uma verdadeira práxis (Smith, 1996).

A influência dos ideais pós-modernistas e das teorias críticas é muito clara. Para Pacheco (1996), o interesse emancipatório da teoria crítica perspectiva uma relação diferente entre a teoria e a prática: é a práxis (a acção reflexiva) que conduz à emancipação e, por outro lado, à crítica da ideologia que enforma todo o projecto curricular. A este respeito, considera Grundy (1987) que “a pedagogia crítica vai muito além de situar a experiência educativa no universo do aprendiz: é um processo que tem em conta ambas as experi-

ências do aluno e do professor, e em que, através do diálogo e da negociação, se vão reconhecendo os seus aspectos problemáticos. (Tal pedagogia) permite, encoraja mesmo, a que o professor e os alunos enfrentem em conjunto os problemas das suas condições mútuas e dos seus relacionamentos. No momento em que os alunos se confrontam com os reais problemas da sua existência, serão capazes de encarar a sua própria opressão. (Grundy, 1987, p. 105).

A ênfase nos conteúdos, na regimentação, na rigidez de tempos e ritmos de aprendizagem característicos do modelo do currículo como “produto”, “à prova do aluno” (o aluno não participa no processo) e “à prova do professor” (tal como um técnico, cabe-lhes apenas executar o programa), apenas servia os interesses do *status quo*, preparando os jovens para o mundo de produção capitalista (Smith, 1996). Igualmente explicada, opinam ainda os defensores desta perspectiva, a preocupação em exortar os efeitos “negativos” mesmo “perniciosos” do “currículo oculto”; para os adeptos da visão crítica, a existência de um “currículo oculto” pode mesmo ter efeitos positivos e potencialmente libertadores, na medida em que ajude os alunos a desenvolverem conhecimentos e destrezas socialmente valorizados ou encoraje a formação de grupos de interesses e subculturas próprias, pode contribuir para a autonomia pessoal e colectiva abrindo espaços para a crítica, desafiando normas e instituições. (Cornbleth, 1990, p. 50).

Desde esta perspectiva, o professor deixa de ser um mero implementador das decisões curriculares tomadas a nível nacional e assume um papel mais activo na tomada de decisões curriculares trabalhando não isolado, mas em equipas com outros professores (*team teaching*); na sala de aula, deve assumir essencialmente “um papel de orientador da aprendizagem e de coaprendiz” (Pereira, 1993, p. 29), fomentando o trabalho em grupo e criando uma atmosfera de trabalho colaborativo, em que o seu papel muda “qualitativamente” (Pretto & Serpa, 2001). Neste novo contexto, o currículo adquire um carácter interdisciplinar conducente à remoção das barreiras disciplinares e constrói-se a partir da *práxis*, numa interdependência entre todos os actores sociais em que se reconhece, “quer aos professores, quer aos alunos (organizados tanto uns como os outros em equipas) a liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares” (Silva, 1998, p. 47).

Esta visão do currículo como uma *práxis* identifica-se com um paradigma educacional semelhante ao esquematizado com a letra C na figura 1 (Pereira, 1993, p. 29): neste modelo comunicacional, o processo de ensino aprendizagem caracteriza-se pelo desenvol-

vimento das relações professor/aluno/aluno em torno de uma base do «currículo oculto» (*hidden curriculum*), sendo constituído “por todas as coisas que os alunos aprendem independentemente e à margem do que na escola é ensinado, não constando oficialmente nos programas ou mesmo na consciência dos responsáveis pela organização escolar” (Smith, 1996, p. 10).

Conhecimento tecnológico, tomando a base de dados, a experiência e o sistema pericial, a forma de programas hipermédia ou, ainda, de vastos hipertextos comunitários como é o caso da World Wide Web (WWW) (Dias, 2000).

No tocante ao papel dos média tecnológicos neste modelo de desenvolvimento do currículo, presume-se que sejam potenciais ferramentas ao serviço da *emancipação dos diversos actores sociais*, o implica *responsabilizar e descentralizar o nível de decisões*, uma vez que “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção que se impõe a responsabilidade (...) a autonomia vai-se construindo na experiência de várias inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (Freire, 1997 apud Patrocínio, 2001, p. 216). A incorporação de escolhas/opções pessoais na arena educativa em particular, quando se utilizam as tecnologias da comunicação no processo de ensino-aprendizagem, é uma das características que são apanágio dos sistemas hipermédia e hipertexto; trata-se de sistemas tecnológicos capazes de promover ambientes de aprendizagem flexíveis, em que o aluno descobre e constrói o conhecimento promovendo a sua autonomia e sentido crítico, numa linha que se inscreve num paradigma educacional que valoriza *o ensinar e aprender e o ensinar a pensar* e a que Nisbet (1992) apelidou de “thinking curriculum”. A inserção destas tecnologias nas redes de comunicação para além de expandirem o diálogo para além dos muros da escola (Silva, 1998), permitem criar novos cenários educativos que “possibilitam a criação de contextos para a cooperação, necessárias para transformar a escola numa comunidade crítica de aprendizagem” (Pacheco, 2001, p. 71).

2.2 Um modelo curricular para a “perfeição”...

Fala-se hoje cada vez mais da necessidade da emergência de um novo paradigma educacional capaz de corresponder às complexas exigências de uma sociedade global. De facto, se antes a escola era um lugar em que os indivíduos se preparavam para a sociedade industrial, cujo centro de interesse consistia em “fazer coisas” – a produção industrial

–, o sistema educativo actual encontra-se ante a difícil empresa de preparar os indivíduos para a sociedade da informação, em que um dos mais importantes objectivos é tratar a informação (Brigas & Reis, 2001).

Na sociedade global em que vivemos, o poder está na informação (Tofler, 1990; Castells, 2000) que nos chega em “fluxos”, “célere”, “descontextualizada” (Pacheco, 2001), veiculada pelos múltiplos *mass media*, provocando uma “sobrecarga informacional” que nos obriga a uma actualização constante a um ritmo de processamento cada vez mais rápido e a uma selecção cada vez mais cuidadosa, porque o que ontem era conhecimento, hoje está já ultrapassado (Lazlo & Castro, 1995).

Esta nova realidade social não poderia deixar de abalar o modelo clássico da escolaridade, onde o discurso permaneceu vertical (centrado no professor), contextualizado (na sala de aula, na escola), organizado de um modo segmentado (em disciplinas, por conteúdos), um “modelo de organização pedagógica que é a realidade escolar de hoje em dia: o grupo-turma a cargo de um professor para uma dada disciplina, durante o ano inteiro em local e hora previamente fixada” (Silva, 1998, p. 395).

A educação escolar está em crise, diz então Area (2001), a escola que temos não se coaduna com a cultura digital que “obriga a formas de organização e processamento do conhecimento mais flexíveis, interactivas e entrelaçadas que reclamam, por sua vez, por novos modelos de escolaridade” (Area, 2001, p. 3). Criticando o modelo curricular tradicional, considera Morin (apud Martins, 2001, p. 175), que as crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saberem ao mesmo tempo que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre (...) aprendem a conhecer os objectos isolando-os quando seria também preciso recolocá-los no seu meio ambiente para melhor serem compreendidos. Uma tal visão do currículo não oferece aos alunos uma perspectiva ampla da realidade física e/ou social, da sua complexidade, da sua relatividade, assim como das possíveis interfaces que podem ser estabelecidas entre os vários campos do saber.

As novas configurações comunicativas da era digital, suportadas pelos sistemas multimédia interactivos, pelas ligações em rede, não se configuram com a “linearidade, sequencialidade do currículo como um texto” (Pacheco, 2001, p. 73). Na era da globalização, das sociedades em “rede”, a comunicação mediada pelo computador gera uma gama

enorme de comunidades virtuais (Castells, 2000), orientadas por afinidades e interesses comuns (Dias, 2000); em tais contextos, surgirão decerto novos processos de “influência educativa” (Area, 1996), novas formas de aprendizagem em que os alunos serão “cada vez mais fonte de mudança trazendo para a escola saberes que adquiriram fora desta, nomeadamente na posição de utilizadores das autoestradas da informação e obrigando-a a reajustar-se a esses novos saberes” (Lopes & Pinto, 1999 apud Pacheco, 2001, p. 71).

Estes novos cenários exigem uma abordagem holística ao processo educacional, que passa pela integração da tecnologia no currículo com vista a uma expansão do mesmo e a uma participação mais activa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; para Pacheco (2001), só a **emancipação do currículo como um hipertexto**, organizado em redes de interface que são a base da construção do conhecimento, possibilitará que o currículo adquira um carácter interdisciplinar conducente à remoção das barreiras entre as disciplinas através da instauração de múltiplas conexões curriculares (*cross-curricular connections*), tomando corpo na realização de projectos baseados em temas comuns e relacionados com os interesses dos alunos.

Compreender a construção do currículo sob uma lógica hipertextual abre inúmeras possibilidades para a troca de ideias, de informações e de saberes múltiplos, diferentes, permitindo perspectivar o projecto curricular como “um espaço multirreferencial de aprendizagem, onde a multiplicidade sobre os objectos do conhecimento é o ponto de partida para o processo de aprendizagem e o fortalecimento da construção colectiva do conhecimento” (Martins, 2001, p. 175).

Desenvolver o currículo como um hipertexto equivale a implementar, pensamos, sob a forma de um projecto curricular, os ideais de um paradigma construtivista da aprendizagem. Para Lazlo & Castro (1995), a chave desse novo paradigma educacional reside não apenas no facto de se centrar a aprendizagem no aprendiz, mas sobretudo na ênfase que se coloca na relação que o aluno mantém com a base de conhecimento.

A este nível, a TE tem novas e redobradas funções a desempenhar, como foi referido há pouco quando da análise do modelo comunicacional C da figura (Pereira, 1993, p. 29): a experiência e o conhecimento não são mais propriedade exclusiva do professor que abandona o seu protagonismo – ele é um coaprendiz (Pereira, 1993) –, e passa a ser um agente organizador e conceptor de situações de educação orientadas para a valorização da acti-

vidade mental do aluno e do seu relacionamento com a base do conhecimento (Bertrand & Valois, 1994; Lazlo & Castro, 1995). Redefinem-se os papéis do professor e do aluno; esses novos papéis misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade conjunta. A sala de aula deixa de ser um ambiente controlado, transformando-se num ambiente promotor da construção do conhecimento, da necessidade de aprender de uma forma constante e permanente baseada na investigação real, global, através das “autoestradas” da informação (Patrocínio, 2001). O trabalho toma-se colaborativo, porque fruto de uma negociação entre professores e alunos no sentido de uma construção social do conhecimento e toma corpo na realização de projectos baseados em temas comuns e relacionados com os interesses dos alunos; as várias disciplinas combinam-se em projectos temáticos que transformam o currículo numa poderosa estratégia de aprendizagem (Dwyer, 1995).

Para Brigas & Reis (2001), trata-se do único modelo desejável no quadro da sociedade global em que vivemos; para Patrocínio (2001), será a melhor forma das diferenças individuais e a diversidade cultural poderem ser usadas para enriquecer e reforçar o ambiente de aprendizagem no sentido do desenvolvimento da tolerância e da aceitação da diferença. Na opinião de Pretto & Serpa (2001), só então fará todo o sentido falar-se numa **nova pedagogia**, *A Pedagogia da Diferença, que se estrutura a partir do diferente na diferença*, enfatizando as singularidades, tanto de natureza espaço-temporal como no âmbito das subjectividades. Este será o novo papel do professor e esta deverá ser a nova escola no mundo contemporâneo: uma escola centrada nos homens e nas mulheres, enquanto expressões do ser humano (Pretto & Serpa, 2001, p. 31).

2.3 ...ou para a “imperfeição” da sociedade da informação?

Mas não há bela sem senão frente à imagem que muitos nos querem oferecer da sociedade da informação e do conhecimento, considera Bartolomé (2005), que esta não é nem será nunca um paraíso, nem tampouco se assemelha ao mundo mágico e fantástico do discurso tecnológico que nos sugerem Bill Gates (1995) em *Rumo ao futuro*, ou Nicholas Negroponte (1996) em *Ser Digital*. A narrativa da era digital promete-nos uma vida cómoda, ajustada às necessidades e gostos individuais: as casas inteligentes, a comunicação permanente, o acesso fácil e rápido a fontes inesgotáveis de informação.

Em suma, querem-nos fazer crer que, graças aos avanços das tecnologias digitais, a nossa vida futura terá incomparavelmente mais qualidade; no entanto, a sociedade para a qual caminhamos continuará sendo injusta, enquanto não houver igualdade no acesso à informação, o novo poder (Toffler, 1990). Na óptica dos adeptos do pós-modernismo, a sociedade da informação nada mais é do que um estágio evolutivo do capitalismo, em que a cultura e tecnologia digital estão gerando um novo tipo de analfabetismo – o analfabetismo informacional –, criando novas formas de desigualdade de acesso à informação e ao conhecimento (Yeaman et al., 1996).

O currículo e a tecnologia são práticas sociais ligadas à utilização e controlo do poder, pelo que a reorganização dos processos de aprendizagem terá de ser decidida a partir de referenciais que permitam a *participação activa de cada um e de todos os alunos* (Pacheco, 2001). Igualmente importante é o desenvolvimento de um espírito crítico que permita o combate a um dos riscos da globalização que é o da manipulação e da ideologização da opinião pública através dos *mass media*, o combate a todo o tipo de exclusão na escola e na sociedade com particular atenção às dificuldades de aprendizagem e às NEE (Patrocínio, 2001). Particularmente importante na óptica deste último autor, é o combate à info-exclusão, só possível, considera, se a prática da utilização das TICE na escola for incentivada “proporcionado um real acesso dos discentes à utilização efectiva dos meios de informação que não podem ser privilégio de alguns” (Patrocínio, 2001, p. 215): na mesma ordem de ideias a utilização de serviços como a Internet, deve ajudar a criar a moderna praça pública electrónica, promovendo a igualdade de acesso à informação e a criação de comunidades electrónicas onde possam fermentar experiências de reinvenção de formas de produção, consumo, cultura, interacção social e cidadania” (Magalhães, 1996 apud Patrocínio 2001, p. 217).

Por isso mesmo, mais importante do que incorporar pura e simplesmente os *mass media* e as novas tecnologias nas aulas, é fundamental que primeiro que pense no tipo de cidadão que queremos e qual a formação cultural que a escola lhes vai dar (Area, 1996); só depois devem ser equacionadas formas de transformar os novos meios de comunicação em objecto de estudo e análise curricular (Area, 1996; Silva, 1998, 2001; Dourado & Pacheco, 2001; Martins, 2001; Valero Rueda, 2001).

Em todo este processo, e na opinião de muitos dos autores consultados, é na formação de professores que parece estar o *busilis* da questão: sem formação, os professores não

estarão em condições de desenvolver práticas pedagógicas de qualidade com base nas tecnologias (Coutinho, 1995; Machado, 1996; Área, 1996; Silva, 1998; Ponte, 2001).

3. Que concluir em jeito de síntese?

- Ponto 1: Temos uma educação de imprensa num mundo audiovisual e tecnológico (Bartolomé, 2005).
- Ponto 2: Na era da globalização, que para muitos se confunde com uma nova era, a do conhecimento, a educação é tida como o maior recurso de que se dispõe para enfrentar uma nova estruturação do mundo. Ela depende da continuidade do actual processo de desenvolvimento económico e social, também conhecido como era pós-industrial, em que notamos claramente um declínio do emprego industrial e a multiplicação das ocupações em serviços diferenciados: comunicação, saúde, turismo, lazer e informação. Neste contexto, a educação e a formação para a utilização educacional das TIC é elemento decisivo no *desenvolvimento e inovação do currículo* (Área, 1996), na *reorganização dos processos de aprendizagem e na modificação global do modelo de ensino* (Pacheco, 2001).
- Ponto 3: As TIC, qual trave-mestra na nova sociedade do conhecimento (Ponte, 2001), proporcionam uma relação de tipo novo com o saber capaz de contribuir para a formação de “cidadãos mais criativos, mais reflexivos, mais competitivos e mais habilitados para a mudança no actual contexto da globalidade localizada e para o progresso, para a intervenção e para a transformação social” (Patrocínio, 2001, p. 216).
- Ponto 4: Para que a escola responda adequadamente aos novos desafios que se lhe colocam, TE e Currículo terão de se aproximar porque as responsabilidades são conjuntas: se a teoria curricular tem uma palavra a dar já que se trata do currículo escolar, “do mesmo modo a Tecnologia Educativa tem muito que dizer, porque as tecnologias no processo educativo são os seus cartões de identidade” (Valero Rueda, 2001, p. 263). Para Área (1996) e também Valero Rueda (2001), a solução passa pela criação de um espaço epistemológico que, integrando os contributos da Tecnologia Educativa e da Teoria Curricular, reflecta e proponha alternativas para os novos problemas que se levantam à educação escolar no contexto das sociedades da informação.

- Ponto 5: Como caracterizar então o modelo curricular para a era digital, para a estrutura informal da comunicação global numa sociedade em “rede”?

Em primeiro lugar, trata-se com certeza de um modelo que entende o currículo tanto como um processo, como uma *práxis* (influência das teorias prática e crítica); como um *processo*, porque, de acordo com a teoria prática, se trata apenas de uma proposta que pode ser interpretada por professores e alunos de diferentes modos, de forma negociada, interactiva, recusando a aceitação tácita de um “fazer sentido” imposto desde fora (pelo currículo oficial); como uma *práxis*, porque de acordo com a teoria crítica, o conhecimento é um processo construtivo que emerge de situações e contextos específicos que são filtrados ideologicamente, sendo que a dimensão política do conhecimento pode ser reforçada pela dimensão tecnológica, uma vez que a tecnologia “age sobre a informação” (Castells, 2000, p. 78), podendo tornar mais desiguais as possibilidades de acesso ao conhecimento (Dourado & Pacheco, 2001, p. 148).

A concepção do **currículo como um hipertexto** (Landow, 1992; Martins, 2001; Pacheco, 2001) é talvez a mais feliz metáfora para um modelo curricular do novo “mundo digital” (Negroponte, 1996). Para Brigas & Reis (2001, p. 115), “o quadro da globalização é solidário de um paradigma inter e transdisciplinar”; a aposta na inter e transdisciplinaridade, a remoção das barreiras entre as disciplinas através da instauração de múltiplas conexões curriculares (*cross-curricular connections*) em que as várias disciplinas se combinam em projectos temáticos, possibilitando que as diferenças individuais e a diversidade cultural possam ser usadas para enriquecer e reforçar o ambiente de aprendizagem no sentido do desenvolvimento da tolerância e da aceitação da diferença condições base para o exercício de uma cidadania responsável (Patrocínio, 2001).

Num tal contexto, as potencialidades educativas dos sistemas hipermédia e hipertexto (incluídas as suas ligações a redes de telecomunicações) assumem-se como a ferramenta tecnológica ao serviço da construção de um novo paradigma educacional, de clara opção construtivista (Pereira, 1993) que se operacionaliza na criação de ambientes de aprendizagem flexíveis (Dias, 2000) adaptados aos estilos e ritmos de aprendizagem individuais (Sousa, 1996), em que se redefinem os papéis do professor e do aluno (Martins, 2001; Ponte, 2001), e se entende a educação/formação como um processo permanente, aberto em que o conhecimento será o novo poder (Toffler, 1990; Valero Rueda, 2001), cabendo à escola a tarefa de combater a info-exclusão, condição sine qua non para a construção de

uma autêntica sociedade do conhecimento (*learning society*) (Patrocínio, 2001).

- Ponto 7: A formação de professores é a pedra angular em todo e qualquer processo que envolva a integração/utilização/contextualização curricular dos média (Moderno, 1992; Férres, 1994; Coutinho, 1995; Area, 1996; Machado, 1996; Ponte, 2001; Pretto & Serpa, 2001; Coutinho, 2005). Como refere Silva (1998, p. 209), “o professor é o principal protagonista sobre quem recai a última palavra na integração dos média”; sem ele não faz sentido pensar em reforma ou mudança educativa.

Relativamente ao “tipo” de formação, a maioria dos autores coincide no referente a dois aspectos essenciais que devem constar da formação docente na área das tecnologias da informação e comunicação: dominar *os aspectos técnicos* (manipulação, rotinas de operação e modos de produção), bem como *os aspectos pedagógicos* da utilização das TIC em contexto pedagógico (Moderno, 1992; Escudero, 1992; Hannafin & Savenye, 1993; Ferrés, 1994; Coutinho, 1995; Area, 1996; Silva, 1998; Ponte, 2001; Pretto & Serpa, 2001). Na opinião de Pretto & Serpa (2001), sem uma correcta (e atempada) integração e valorização da componente pedagógica na “alfabetização digital” dos professores, corremos o sério risco de reforçar o “analfabetismo funcional digital”, aumentando o fosso entre os que acedem (ou não acedem) à informação e ao conhecimento.

- Ponto 8: Se a formação de professores é factor que condiciona um uso pedagógico adequado dos média, também é certo que a disponibilidade e as dificuldades no acesso aos meios tecnológicos nas escolas afecta a utilização didáctica dos mesmos (Escudero, 1992; Area, 1996; Silva, 1998; Ponte, 2001). Dito de outro modo, a inadequação das estruturas organizativas e infraestruturais das escolas afectam negativamente a integração curricular dos novos média tecnológicos. Na opinião de Area (1996, p. 11), a cultura organizativa dominante na escola tem-se caracterizado pela “fragmentação, isolamento, individualidade e ausência de experiências partilhadas”. Optar por uma renovação pedagógica das mesmas implica: (i) uma mudança de atitudes no sentido de os diferentes “actores” do processo educativo aprenderem a partilhar espaços comuns como a biblioteca, a mediateca, a sala de informática, ou os centros de recursos; o desenvolvimento de práticas caracterizadas pela coordenação, intercâmbio e preparação conjunta (*team-teaching*) de experiências e projectos pedagógicos inovadores que perseguem a integração curricular pela partilha de espaços e tecnologias; (ii) o assumir, por parte da escola, na filosofia

do seu projecto educativo, a necessidade de introduzir (e potenciar) novos modos de expressão individuais e colectivos.

- Ponto 9: Por último, no contexto da sociedade da informação em que vivemos acredita-se cada vez mais que só promovendo a alfabetização “informacional” (Oliveira & Blanco, 1998) ou “digital” (Pretto & Serpa, 2001), só criando condições de igualdade no acesso à informação a escola assumirá a verdadeira função social que hoje lhe cabe é solicitada. Numa sociedade globalizada, onde “a distância não é principalmente a geográfica, mas a económica (ricos e pobres), a cultural (acesso efectivo à formação contínua), a ideológica (diferentes formas de pensar e sentir) e a tecnológica (acesso e domínio ou não das tecnologias de informação” (Moran, 1997, p. 146), considera-se hoje que a função da escola contemporânea se deve orientar para provocar a organização racional da informação fragmentada recebida e a reconstrução das concepções acríticas formadas pela pressão social reprodutora do contexto social, através de mecanismos e meios de comunicação cada vez mais poderosos (Area, 1996). Só assim a escola poderá ajudar os jovens no correcto exercício da cidadania (Patrocínio, 2001), motivando-os no sentido de tomarem consciência do papel dos média na vida social e dando-lhes a conhecer os mecanismos técnicos e a simbologia através dos quais os média provocam sedução no espectador: a) promovendo critérios de valor que ajudem os alunos a discriminarem e seleccionarem os produtos de maior qualidade cultural e b) trazendo à luz os interesses económicos, políticos e ideológicos que estão por detrás de todo o empreendimento ou produto mediático (Area, 1996). Estas são questões que interessam tanto à TE como ao DC; uma acção concertada de ambos os domínios contribuirá decerto para que a escola recupere da perda evidente da sua influência cultural e ideológica em favor dos *mass media* (a problemática da “escola paralela”), ajudando a formar cidadãos mais cultos, responsáveis e críticos, porque não podemos esquecer que na sociedade da informação, o acesso ao conhecimento é condição necessária para o exercício consciente da liberdade individual e para o desenvolvimento pleno de uma cidadania democrática (Area, 1996), pedra angular num novo paradigma educacional (Patrocínio, 2001) em que as TICE são elementos estruturantes de uma nova forma de pensar e de aprender (Pretto & Serpa, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREA, Manuel M. (1996) *La tecnologia educativa y el desarrollo e inovacion del curriculo*. Actas del XI Congresso Nacional de Pedagogía. [online] Disponível em: <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-sep.htm>. Acessado em: 12 out. 2004.

_____. (2000) *La tecnologia educativa en España: apuntes sobre lineas de investigación actuales*. Revista InterUniversitária de Tecnología Educativa. [online] Disponível em: <http://webpages.ull.es/users/manarea/>. Acessado em: 12 out. 2004.

BARTOLOMÉ, António. (2005) *Sociedad de la informacion y cambio educativo*. In: P. Dias & C. V. Freitas. (Org) IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação Challenges 2005. Braga: Centro de Competência Nónio Séc XXI, p. 17-41 [CDROM].

BARTOLOMÉ, António; SANCHO, Juana. (1994) *Sobre el estado de la cuestión de la investigación en tecnologia educativa*. In: J. P. Pons (Coord.) *La tecnologia educativa en España*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 31-57.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. (1994) *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

BLANCO, Elias. (1999) *A comunicação interactiva*. Revista Portuguesa de Educação. 12(2): 105-123.

BLENKIN, Geva M. (1992) *Change and the curriculum*. London: Paul Chapman.

BRANSON, Robert K. (1990) *Issues in the design of Schooling: Changing the Paradigm*. Educational Technology. 30(4): 7-10.

CASTELLS, Manuel. (2000) *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol I: A sociedade em rede. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra.

CORNBLETH, Catherine. (1990) *Curriculum in context*. Basingstoke: Falmer Press.

COUTINHO, Clara P. (1995) *Influência da formação em Tecnologia Educativa nas atitudes de futuros professores*: In: A. Estrela & J. Ferreira. (Org.) Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino. III Congresso da SPCE. Lisboa: SPCE. 1º Vol. p. 229-242.

_____. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED,

Série “Monografias em Educação”. Universidade do Minho.

DIAS, Paulo (2000). *Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web*. Revista Portuguesa de Educação 13(1): 141-167.

DOURADO, Elsa; PACHECO, José A. (2001) *Aspectos económicos, políticos e sociais das TIC na educação e na formação*. In: A. Estrela & J. Ferreira. (Org.) *Tecnologias em Educação: estudos e investigações*. X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: FPCE-IIE, p. 147-152.

ESCUADERO, Carlos. (1992) *Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos*. In: J-P Pons & C. Gortari. (Ed.) *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla: Alfar.

GATES, Bill. (1995) *Rumo ao futuro*. Alfragide: McGraw-Hill.

HANNAFIN, Robert; SAVENYE, Wilhelmina. (1993) *Technology in the classroom: the teachers new role and resistance to it*. Educational Technology 33(6): 22-31.

KEMMIS, Stephen. (1988) *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KOETTING, J. Randall. (1983) *Philosophical foundations of instructional technology*. Proceedings of the annual Conference of AECT. New Orleans, LA.

LANDOW, George. (1992) *Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology*. London: The John Hopkins University Press.

LAZLO, Alexander; CASTRO, Kathia. (1995) *Technology and values: interactive learning environments for future generations*. Educational Technology 35(2): 7-12.

MACHADO, Maria José. (1996) *A influência da formação nas atitudes de professores do ensino básico perante a Tecnologia Educativa*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade do Minho.

MARTINS, João B. (2001) *A questão curricular e o papel do professor no contexto das tecnologias educacionais*. In: A. Estrela & J. Ferreira. (Org.) *Tecnologias em educação: estudos e investigações*. X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: FPCE-IIE, p. 173-178.

MODERNO, António. (1992) *A comunicação audiovisual no processo didático: no ensi-*

no, na formação profissional. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MORAN, Louise. (1997) *Flexible learning as university policy*. In: S. Brown. (Ed.) *Open and distance learning in industry and education*. London: Routledge, p. 140-153.

NEGROPONTE, Nicholas. (1996) *Ser digital*. Lisboa: Editorial Caminho.

OLIVEIRA, Lia; BLANCO, Elias. (1998) *Uma alfabetização informacional para a sociedade da informação*. In: J. A. Pacheco; J. M. Paraskeva; A. M. Silva. (Org.) *Reflexão e inovação curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. CEEP – Universidade do Minho, p. 177-200.

PACHECO, José A. (1996) *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

_____. (2001) *Currículo e tecnologia: a reorganização dos processos de aprendizagem*. In: A. Estrela & J. Ferreira. (Org.) *Tecnologias em educação: estudos e investigações*. X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: FPCE-IIE, p. 66-76.

PATROCINIO, Tomás. (2001) *Tecnologia, educação e desafios de cidadania*. In: A. Estrela & J. Ferreira. (Org.) *Tecnologias em educação: estudos e investigações*. X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: FPCE-IIE, p. 209-219.

PEREIRA, Duarte C. (1993) *A Tecnologia e a mudança desejável do sistema educativo*. Revista Portuguesa de Educação 6(3): 19-36.

PONTE, João P. (2001) *Tecnologias da informação e comunicação na formação de professores: que desafios para a comunidade educativa?* In: A. Estrela & J. Ferreira. (Org.) *Tecnologias em educação: estudos e investigações*. X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: FPCE-IIE, p. 89-108.

POSTMAN, Neil. (1994) *Tecnopolia*. Quando a cultura se rende perante a tecnologia. Lisboa: Difusão Cultural.

PRETTO, Nelson de Luca; SERPA, Luís Filipe P. (2001) *A Educação e a sociedade da informação*. In: P. Dias & C. V. Freitas. (Org.) *Actas da II Conferência Internacional das TIC na Educação: Challenges 2001*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI, p. 21-41.

SILVA, Bento D. (1998) *Educação e comunicação – Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. Braga: CEEP-IEP. Universidade do Minho.

SILVA, Bento D. (2001) *A Tecnologia é uma estratégia*. In: P. Dias & C. V. Freitas. (Org.) Actas da II Conferência Internacional de TIC na Educação: Desafios/Challenges 2001. Centro de Competência Nónio

Século XXI, Braga: Universidade do Minho, p. 839-859.

SMITH, Mark. (1996) *Curriculum theory and practice*. [online] Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>. Acessado em: 21 set. 2004.

STENHOUSE, Lawrence. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

TOFFLER, Alvin. (1990) *Powershift: knowlegde, wealth and violence at the edge of the 21st century*. New York: Bantam Books.

TYLER Ralph W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago & Londres: The University Chicago Press.

VALERO RUEDA, Esperanza. (2001) *Las nuevas tecnologias de la informacion y la comnicacion en la ensenanza*. In: A. Estrela & J. Ferreira. (Org.) Tecnologias em educação: estudos e investigações. X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: FPCE-IIE, p. 257-266.

YEAMAN, Andrew; HLYNKA, Denis; ANDERSON, Jane; DAMARIN, Suzanne & MUFFO-LETTTO, Robert. (1996) *Postmodern and poststructural theory*. In: D. Jonassen. (Ed.) Hand-book of research for educational communications and technology. New York: Macmillan USA, p. 253-295.

Os espanhóis dão aula (Educadores criticam o sistema escolar elitista adotado no Brasil e a inércia dos governos)

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria. *Os espanhóis dão aula*. **Revista IstoÉ**, São Paulo, 31 maio 2006. Entrevista concedida a Marina Caruso. Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoe/1910/especial_proxima_geracao/1910_espanhois_dao_aula.htm>. Acesso em: 13 jul. 2009.

Os educadores espanhóis Fernando Hernández e Juana Maria Sancho conhecem as mazelas da educação brasileira como poucos. Casados há 20 anos, já moraram no Brasil e são sempre convidados por escolas badaladas do País para conferências. Hernández, doutor em psicologia e catedrático do Departamento de Arte e Educação da Universidade de Barcelona, é o grande defensor da organização de currículos pedagógicos por projetos de trabalho, não por disciplinas. E Juana, catedrática do Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona, defende um sistema educacional capaz de dialogar com todas as classes sociais. Ambos apresentam críticas contundentes à forma como a educação é maltratada no Brasil. Mas também apontam caminhos.

ISTOÉ – Na opinião dos senhores, quais são os pontos da educação brasileira que mais precisam de mudanças drásticas?

Juana – Há muitas mudanças a serem feitas. A primeira, a meu ver, seria estruturar um sistema educacional que respondesse aos problemas da população brasileira, com toda sua diversidade e pluralidade. Tal como é hoje, a educação brasileira é descentralizada, cheia de desigualdades. As diferenças existem não apenas quando comparamos escolas públicas com escolas privadas, mas mesmo dentro do próprio sistema público de ensino. Faltam instalações, cadeiras, lousas, materiais e livros didáticos. E, o mais grave, faltam professores bem formados e bem remunerados, o que é inadmissível para um país que tem um dos PIBs mais altos do mundo. Ou seja, o Brasil precisa fornecer as mesmas mínimas condições de aprendizagem para todos. Isso mudaria desde a forma de entender a educação – que não é um privilégio de poucos, mas um direito de todos – até o conteúdo ensinado. Um currículo que dialogue com as necessidades dos alunos é hoje muito mais

importante do que um ensino pautado em disciplinas que, muitas vezes, não dizem nada. Essas crianças têm que ser os sujeitos da aprendizagem, os autores de suas próprias histórias, não ficar estudando matérias descontextualizadas.

ISTOÉ – Isso não é o reflexo de um sistema que valoriza mais o vestibular, por exemplo, do que a formação dos alunos?

Hernández – Também. Mas há muitas outras confusões na concepção do ensino brasileiro. Como, por exemplo, a ideia equivocada de que basta que as crianças frequentem a escola para que estejam educadas. Na minha opinião, o Brasil só conseguiu, nos últimos dez anos, a escolarização de quase 100% dos alunos do ensino básico porque boa parte dessas crianças vai à escola atrás de programas assistenciais, como merendas e Bolsa Família. Ou seja, entramos numa segunda questão que também precisa mudar urgentemente: o discurso dos políticos. Eles levantam a bandeira da educação, mas não têm nenhum interesse em vê-la como verdadeiro fator de mudança social.

ISTOÉ – Por que o senhor acha que isso acontece?

Hernández – Porque, se a educação fosse um fator de mudança social, as relações sociais do País mudariam completamente. Já morei quatro meses aqui e pelo menos uma vez por ano venho ao País para falar de educação. A sensação que me dá é que as pessoas que estão no poder não querem essas mudanças. Não querem que seus subordinados tenham acesso às mesmas coisas que eles tiveram, nem que recebam salários melhores. Ou seja, os políticos, no fundo, não creem na educação, pois temem seu poder transformador.

ISTOÉ – E como fica o País diante da opinião de órgãos internacionais ligados à educação?

Hernández – Mal, mas lá fora nem de longe se conhece tão bem esses problemas. O ensino médio, por exemplo, representa um dado importante no compromisso do Brasil com os organismos internacionais. Preocupado em atender às exigências desses órgãos, o País conseguiu um aumento significativo no número de adolescentes que ingressam no ensino médio, sem levar em conta, no entanto, que nos últimos anos 27% deles abandonaram as escolas. Ou seja, isso mostra que o ensino médio público brasileiro é incompatível com a vida de trabalhador dos jovens da classe proletária. Eles não têm como conciliar uma formação academicista, repetitiva e unilateral com suas necessidades básicas. Isso

mostra, como você mencionou antes, que o vestibular não serve para que a gente se eduque, serve apenas para manter a divisão social que assola o País. Os ricos continuarão cursando universidades públicas gratuitas e os pobres, se passarem no exame, continuarão não podendo pagar universidades particulares. O vestibular brasileiro não educa, seleciona. E impede a inovação educacional do País. Com o mercado milionário que esse exame gera, duvido muito que isso seja modificado.

ISTOÉ – Qual é a primeira medida a ser tomada para acabar com esses equívocos?

Juana – Deve-se criar um pacto pela educação brasileira, independentemente de partidos e bandeiras políticas.

Hernández – Isso significaria a união de diferentes setores da sociedade em torno de uma só finalidade: a busca por uma educação competente em diferentes níveis, municipais e federal. Esse é outro problema do Brasil. Recursos se movem e se movem muito. O governo federal sempre disponibiliza verbas para as mais nobres causas. Mas alguém deveria fiscalizar o que, de fato, está sendo feito com esses recursos. Me parece que o problema não está em conseguir o dinheiro, mas em fazê-lo chegar ao destino final.

ISTOÉ – Uma vez conseguidos a verba e a mobilização da sociedade, qual seria o próximo passo?

Hernández – Primeira etapa: não se pode continuar mantendo escolas onde as crianças ficam apenas três horas e meia por dia.

Juana – E, em alguns lugares mais pobres, apenas por duas horas, porque não têm merenda.

Hernández – Claro. Se as crianças ficassem tempo integral nas escolas, isso mudaria muitas coisas. Os professores, por exemplo, só trabalhariam um turno. Receberiam salários melhores e teriam mais tempo para estudar e se aprimorar, pois não estariam sempre correndo para deixar a turma da manhã e atravessar a cidade para encontrar a turma da tarde. Quanto mais tempo a criança ficar na escola, mais tempo haverá para se trabalhar a própria escola e sua importância. Ou seja, para que pais, educadores, políticos e empresários entendam quais são as necessidades de aprendizagem dessa criança e descubram o que a escola deve fazer para supri-las. É preciso entender o entorno do aluno para capacitá-lo.

Não adianta só fazer provas e provas e provas. Isso já está provado que não funciona. Por isso, insisto tanto nos projetos currículo-pedagógicos. O Brasil não tem que formar alunos para fazer provas, tem que formar cidadãos aptos a resolver os problemas no seu contexto.