
PEDAGOGIA, TECNOLOGIA E CULTURA DEMOCRÁTICA: QUE SENTIDOS FAZEM NA ESCOLA PÚBLICA ATUAL?

Paulo Brazão

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

NOTA INTRODUTÓRIA

No contexto complexo da escola pública atual faço o apelo à urgência de uma pedagogia concordante com uma cultura para a democracia. O ponto de partida para esta discussão centra-se na questão: Como transformar a escola pública num espaço social democrático, amplificador das capacidades humanas?

Na reflexão sobre esta questão, proponho o desenvolvimento de três aspetos: assumir uma pedagogia com uma visão mais globalizada do exercício da cidadania; primar por uma mudança paradigmática da escola, potenciada numa visão crítica do currículo e num outro modo de entender a aprendizagem com a incorporação da tecnologia; reconstruir o espaço pedagógico em prol de uma cultura democrática.

O PRIMEIRO ASPETO - TRANSFORMAR A ESCOLA NUM ESPAÇO SOCIAL DEMOCRÁTICO AMPLIFICADOR DAS CAPACIDADES DAS PESSOAS, ASSUMINDO UMA PEDAGOGIA COM UMA VISÃO MAIS GLOBALIZADA DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Propor uma pedagogia é construir uma visão política. Uma educação para a cidadania tem que ter em conta a ligação entre a teoria e a prática, reflexão e ação, utilizando o poder transformador da teoria em novas formas de resolver problemas. A natureza política resulta da capacidade de imaginar um mundo diferente e de agir diferenciadamente. Esta ideia de Giroux (1999), pressupõe uma educação baseada numa pedagogia crítica, que questiona formas de reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana.

Giroux (1999) tem instigado os educadores e os investigadores a serem críticos, criativos, a terem confiança no seu potencial bem como no dos seus alunos, a reagirem às forças que denomina de paralisantes e a contrariarem as tendências políticas conservadoras, submetidas às pressões de mercado designadas de “excelência em educação”. Para ele, a excelência educativa está na produção intelectual inovadora, crítica, que reconheça a educação como possibilidade de mudança social. Tal ação de natureza política deve mobilizar o trabalho diário quer

dos educadores, quer dos alunos, quer dos investigadores em educação, em todos os níveis dos sistemas educativos, nas sociedades ocidentais do século XX.

Como transformar a escola num espaço social democrático, amplificador das capacidades humanas?

O desejo colectivo de reformar as escolas e de desenvolver novos modos de prática pedagógica deve transformar os professores e os alunos em agentes críticos na forma como organizam o seu trabalho, auto percepcionando-se como atores da transformação social do mundo onde estão inseridos. Esta ação deve constituir o primeiro acto de cidadania no qual todos têm deveres e responsabilidades. É necessário, por isso, maior independência na ação dos educadores e alunos, e ainda maior responsabilidade, dignidade e respeito para com as instituições de educação.

Deste modo, a noção globalizada de cidadania vai além do conceito de contrato social. Estende-se para lá das fronteiras do estado-nação e apela a uma democracia global. Abre um novo espaço global para exercitar a coragem cívica, a responsabilidade social e o apoio na luta de outros pela conquista da liberdade e da democracia.

O SEGUNDO ASPETO - PRIMAR POR UMA MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA ESCOLA, POTENCIADA NUMA VISÃO CRÍTICA DO CURRÍCULO E NUM OUTRO MODO DE ENTENDER A APRENDIZAGEM COM A INCORPORAÇÃO DA TECNOLOGIA

Sob influência das teorias neoliberais, as escolas públicas correm riscos de se tornarem iguais. Muitos dos aspectos vivenciais dos alunos serão desvalorizados. Nesta lógica, as escolas revelarão uma ausência de referências ao contexto histórico, cultural e social, empobrecendo as aprendizagens, desligando-as do sentido crítico e da participação social. Passam por isso a ignorar as preferências e aptidões genuínas dos alunos, insistindo na transmissão da informação verbal, avaliada por testes para medir conhecimentos acumulados. O sistema de aprender e de testar o que se aprende, permanecerá fechado dentro de uma cultura escolar.

É urgente uma mudança paradigmática da escola. A transmissão cultural que a escola promove tem por referência uma cultura que não é unitária nem homogénea, nem constitui um conjunto estático de valores e conhecimentos (Brazão, 2008).

O currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer. A escolaridade obrigatória ao apresentar-se como o meio por excelência para dotar o cidadão de competências para a vida cultural e social dominante, deve sempre respeitar e considerar as restantes culturas (Sousa, 2000).

O currículo, sob a nova tradição crítica, constitui-se como um artefacto social e cultural. Está implicado nas relações de poder, transmite visões sociais e produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira, 1994). A educação e o

currículo estão envolvidos de forma política quer no processo de produção cultural, quer no de contestação. O currículo é o terreno de produção e criação simbólica e cultural, mesmo que submetido às intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial.

Os materiais culturais funcionam com matéria-prima de criação, sobretudo de contestação e transgressão, num campo de produção de uma política cultural. O currículo é um campo onde se tenta impor, a cultura de classe ou de grupo dominante, bem como a do conteúdo da cultura. É o terreno central da luta de transformação das relações de poder. Como a transmissão do currículo se faz em contexto cultural, de significação activa, a cultura e o cultural, estão naquilo que se faz com o que se transmite. Nesta lógica, a reconstrução do espaço pedagógico assume uma importância primordial, e deve relevar os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência dos alunos. Deste modo é sempre possível transformar as escolas em espaços sociais amplificadores das capacidades humanas. A escola pode envolver todos os intervenientes na formação das suas subjectividades e assim fortalecer o poder social democrático.

Quais deverão ser os referenciais para os ambientes de aprendizagem?

É necessário enquadrar a aprendizagem num paradigma educativo construcionista, cuja apropriação do conhecimento pressuponha uma formação alargada no tempo e no espaço, permitindo ao aprendiz o desenvolvimento da capacidade para “aprender a aprender”, como forma de se adaptar a diferentes desafios ao longo da vida, (Papert, 1996).

Importa também entender aprendizagem como fenómeno situado, decorrente da ação dos aprendizes nos contextos onde estão inseridos. Na visão construcionista da aprendizagem, a construção do conhecimento é efetivada por uma ação concreta e por um produto resultante, desenvolvido pelo aprendiz. A construção do conhecimento decorre do aprender num contexto específico, onde, em colaboração, e pelo diálogo, os aprendizes, formam e testam as suas construções, numa negociação social do conhecimento, (Papert, 1991).

É igualmente importante reflectir as aprendizagens emergentes das práticas dos alunos e atender ao conceito de aprendizagem em comunidade de prática.

A ideia de comunidade de prática tem atualmente uma forte relevância em educação e ajuda a compreender a aprendizagem enquanto envolvimento e pertença a uma comunidade (Matos, 2005).

Nesta perspectiva, o armazenamento da informação é apenas uma parte do que significa conhecer, e envolve antes de mais, uma participação activa no mundo social, em comunidades sociais. Tornam-se determinantes as formas criativas que envolvam os alunos na promoção de práticas significativas de modo a abrir-lhes perspectivas e percursos próprios de aprendizagem, com acções e reflexões na comunidade onde se inserem, quer dentro, quer fora da escola (Lave, 1991; Wenger, 1998).

Wenger (1998) fundamenta a teoria social da aprendizagem nos seguintes pressupostos: a aprendizagem é uma prática social porque os seres humanos, por inerência, são seres sociais; o conhecimento expressa-se pela competência numa actividade concreta; para conhecer é preciso participar no mundo circundante, no desenvolvimento de actividades concretas; a aprendizagem deve produzir sentido e significado comprovado pela nossa experenciação e engajamento no mundo.

Como conceber a aprendizagem com a incorporação da tecnologia?

A presença tecnológica assume centralidade na concretização de um novo paradigma educativo. A tecnologia deve ser capaz de despoletar vínculos entre os alunos e a comunidade, de enfatizar a descoberta, a aprendizagem e de diluir a distinção entre aprender dentro e fora da escola (Sousa, 2001).

A ruptura com os paradigmas tradicionais pode conduzir à inovação que não reside na tecnologia, mas na forma como esta é colocada ao serviço de uma intervenção pedagógica inovadora. Nas décadas de 80 e 90, do século XX ocorreram inúmeros debates sobre os efeitos da incorporação das tecnologias na educação. O *Report on the Effectiveness of Technology in Schools (1990-1997)*, concluiu que o uso das tecnologias educativas exercia um impacto positivo no aproveitamento dos alunos em todas as disciplinas, em todos os graus de ensino, bem como em alunos com necessidades educativas especiais. O mesmo relatório também afirmou que a eficiência tecnológica era influenciada pela população estudantil, pelo software utilizado, pelo papel do professor, pelo modo como se agrupam os alunos e finalmente pelos níveis de acesso dos alunos à tecnologia, (Fino, 2004a).

Numa abordagem inovadora das Tecnologias da Informação e Comunicação, segundo Vygotsky, Papert, Hatano, Valente e Fino (Fino, 2004b), recomenda-se que os contextos de aprendizagem escolar sejam centrados no aprendiz e devam implicar a resolução de problemas de forma cooperativa. Essa urgência baseia-se em pressupostos sócioconstrutivistas e construcionistas que ressaltam o papel activo do aluno na construção do conhecimento, em interacção com o mundo e com os outros. A interacção é mediada por artefactos e ferramentas culturais, de estrutura simbólica, como a linguagem, ou ainda por utensílios como o software ou a internet.

A incorporação da tecnologia pode também proporcionar a criação de ambientes descentralizados e favorecer o empoderamento dos aprendizes, seguindo a ideia de educação para o empoderamento, a qual, segundo Paulo Freire, se assume como o poder social conquistado pelos alunos e pelos educadores, através da participação em grupo, em ações e decisões que lhes confirmam maior autonomia enquanto cidadãos. Com uma ênfase na atividade do grupo e o foco na transformação cultural, a tecnologia pode possibilitar novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial e reconstruir o espaço pedagógico, valorizando a subjetividade e a experiência de todos (Brazão, 2008).

O TERCEIRO ASPETO - RECONSTRUIR O ESPAÇO PEDAGÓGICO EM PROL DE UMA CULTURA DEMOCRÁTICA

A prática da pedagogia crítica requer do professor um forte investimento pessoal e social.

Os cidadãos de uma democracia global devem ter consciência da natureza interactiva da vida cultural, (Giroux, 1999). Devem também ter uma cultura multifacetada dada pelo uso da tecnologia, ultrapassando fronteiras. Devem também empenhar-se em aprender, interpretar, em serem tolerantes e responsáveis relativamente a tudo o que envolva diferença e alteridade, com responsabilidade e ética (idem).

A cidadania, enquanto forma de apropriação de poder, implica a aquisição de capacidades críticas da história ao reapreciar as memórias de uma comunidade. Em qualquer conceito de democracia a sociedade deve reconhecer a importância da divergência, numa cultura de questionamento. Os educadores deverão reafirmar a democracia como projecto pedagógico, encontrando também no espaço público o lugar do debate. Se a cidadania for global, deve desenvolver-se um sentido de humanismo radical que compreenda a justiça social e ambiental fora das fronteiras nacionais.

É necessário por isso dar aos professores a oportunidade de exercer o poder sobre as suas próprias condições de trabalho, económicas, políticas e profissionais. Dar-lhes liberdade de desenhar os currículos escolares, de empreender investigação partilhada com outros professores dentro e fora da escola, de ter um papel central na governação da escola e no seu próprio trabalho.

Torna-se ainda necessário rever os tempos de trabalho, funções e papéis dos atores educativos sublinhando a subjetividade e a experiência de cada um na construção do poder social democrático.

Deste modo, a autoridade pedagógica dos professores não pode separar-se das questões de poder e de governação. Os educadores devem ser considerados como intelectuais públicos e ao mesmo tempo, devem assumir a responsabilidade de ligar o seu trabalho aos problemas sociais, interrogar-se sobre o que significa capacitar os seus alunos para a escrita de textos políticos, para que possam aprender a utilizar os instrumentos da democracia que marcam a diferença enquanto agentes sociais.

PARA FINALIZAR

Os professores e os alunos devem agir como agentes críticos questionando e interligando os contextos de aprendizagem com a promoção da transformação social. Perspetiva-se assim uma educação para a cidadania, numa pedagogia crítica, tendo a noção que o conhecimento e o poder devem estar sempre sujeitos ao debate.

Nesta perspetiva crítica, antevê-se um currículo escolar para além dos normativos vigentes onde os atores educativos se agregam em comunidades aprendentes, encarando a aprendizagem como parte fundamental da transformação social.

A incorporação da tecnologia pode proporcionar a criação de ambientes descentralizados, seguindo a ideia de educação para o empoderamento, através da participação em grupo, em ações e em decisões que conferem mais autonomia enquanto cidadãos. Os contextos devem ter uma atenção primordial na utilização da tecnologia, aproveitando o seu potencial de promoção de novas formas de interação social e nos diversificados modos de comunicação e de colaboração. Com uma ênfase na atividade do grupo e o foco na transformação cultural, a tecnologia pode possibilitar novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial e reconstruir o espaço pedagógico, valorizando a subjetividade e a experiência de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brazao, J. (2008). *Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Portugal.
- Fino, C. N. (2004a). *Alguns efeitos da incorporação da tecnologia na educação*. http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint_Efeitos_incorporacao_tecnologia.pdf.
- Fino, C. N. (2004b). *Convergência entre teoria de vygotsky e o construtivismo/construcionismo*. http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf
- Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matos, J. (2005). *Aprendizagem como participação em comunidades de prática mediadas pelas TIC*. Paper presented at the CHALLENGES 2005 - IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Braga. http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmato s/comunicacoes/Challenges2005_JFM.doc.
- Moreira, A. & Silva, T. (1994). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. Moreira, & T. Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 7-37). São Paulo: Cortez Editora.
- Papert, S. (1985). *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel, & S. Papert (Ed.). *Constructionism* (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Papert, S. (1996). A Word for Learning. In Y. Kafai, & M. Resnick (Ed.). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*. (pp. 9-24). Mahwah, NJ. Publication: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sousa, J. M. (2000). Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. (pp. 116-122). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2001). As Tic abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva, & L. Almeida (Ed.), *Actas do VI Congresso galaico-portugues de psicopedagogia* (Vol. 1, pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.