

A Escola restante e a cultura digital: entre o *déjà-vu* e os novos ambientes de aprendizagem

Paulo Brazão

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

Introdução

As diretivas emanadas do governo atual para a Escola pública têm mostrado uma revalorização do ensino assente numa lógica meritocrática e tecnicista do currículo, com mecanismos de avaliação quantitativa baseados em exames. Pressionados pela educação bancária, os professores reforçam os processos de ensino centrando em si a utilização das tecnologias ou dando-lhe uma utilização limitada. Os estudantes não são valorizados enquanto indivíduos autónomos na construção das suas aprendizagens com o auxílio dos computadores. São também secundarizados os projetos de construção de cidadania com o auxílio destas ferramentas de aprendizagem.

É urgente uma mudança paradigmática que devolva aos ambientes de aprendizagem uma pedagogia participativa com o uso das TIC.

Fora da escola o quotidiano está cada vez mais carregado de tecnologia e de informação vinda dela. As tarefas do dia-a-dia implicam cada vez mais fluência tecnológica. Na comunidade os indivíduos formam novos grupos sociais, presenciais e virtuais, partilhando e desenvolvendo novas culturas em redes digitais. O espaço público plural revela-se fundamental para a construção da democracia. Urge por isso repensar o invariante cultural de Fino (2000,2009) e a agravada divergência da escola nesta questão. O que caracteriza a escola restante? Que cultura ela promove?

A escola restante e o contexto sociopolítico atual

A mercantilização dos sistemas educativos públicos tem sido uma realidade na conjuntura socioeconómica global atual. Este modelo consumista de tendência generalizada nas últimas décadas entre os países da OCDE revela uma tensão crescente entre o mercado, o estado e cidadania (Patacho, 2013). Segundo Rodrigues, J. (2012) é importante não esquecer que o mercado tem ganho terreno com o consentimento dos cidadãos, apoiado no desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

[Brazão, P. \(2015\). A Escola restante e a cultura digital: entre o déjà-vu e os novos ambientes de aprendizagem. In F. Fraga & A. Kot-Kotecki \(Org.\). A Escola Restante \(pp.209-222\). Funchal: CIE-UMa. \(ISBN: 978-989-95857-6-8\).](#)

O capitalismo global sob forte ideologia neoliberal transformou profundamente o mundo do trabalho, as instituições e os serviços públicos, entre os quais os sistemas educativos. A agravada escassez de emprego da classe média e a liderança de grupos sociais conservadores gerou políticas de conceção meritocrática e exclusivista no campo da educação.

Em Portugal, o último programa do Governo levou por diante uma agenda que se afirmou como o grande desafio para a mudança na Educação. Embora de duvidosa fundamentação, justificada pela crise financeira que levou ao pedido de apoio ao Banco Central Europeu, ao Fundo Monetário Internacional e ao memorando de entendimento, subscrito pelos principais partidos de representação parlamentar, essa mudança efetivamente organizou e implementou um conjunto de aspetos da agenda da mercantilização da educação à muito desejada pelos governos anteriores Patacho (2013). Com um discurso centrado na ideologia da austeridade, na despesa da nação, e no maior envolvimento, responsabilização local e pessoal desenvolveram-se processos e técnicas de gestão privada dos serviços de Educação. Em consequência, os programas evidenciaram contratos de autonomia das escolas por forma a promover a educação meritocrática e exclusivista. Nos discursos sobre educação assistiu-se a uma (re) significação ideológica nomeadamente sobre a avaliação dos serviços públicos, agora pautados por uma racionalidade quantitativa de impacto mediático.

A crise instalada não será um fenómeno passageiro. Ela enquadra-se numa nova diretiva resultante da hiperfinanceirização das economias ocidentais e está permanentemente a determinar o rumo dos acontecimentos (Rodrigues, 2012). Em primeiro lugar aprendamos a ler e interpretar as adversidades. Devemos tirar lições sobre a crise que nos perpassa. O desinvestimento na Escola pública foi justificado pela liberdade e diversidade da oferta educativa do ensino privado.

As reivindicações atuais de autonomia por parte das comunidades escolares acabaram reféns da reforma, no contexto da globalização económica neoliberal.

O estado da Educação atual coloca novamente em evidência alguns dos fenómenos do invariante cultural já abordado por Fino (2009). Segundo este autor, a Escola é representada e influenciada socialmente sob a forma de estereótipo resultando num dos mais perturbadores conflitos do invariante cultural. O primeiro estereótipo continua visível na arquitetura dos edifícios escolares. A arquitetura fabril das escolas é caracterizada por espaços formatados, subentendendo um modelo de Escola tradicional onde se misturam conceitos de ensino e controlo, educação e exercício da autoridade, aprendizagem e reprodução.

O invariante inclui a generalidade dos estratos sociais em diferentes sociedades e exerce uma influência sobre a mudança e a inovação na Escola. Um dos traços mais característicos da matriz cultural comum das escolas consiste nas componentes do currículo oculto.

Segundo Giroux (1983) define-se currículo oculto como o conjunto de normas, valores e crenças transmitidos aos alunos por meio de regras estruturantes das relações sociais na sala de aula e na Escola, no conjunto das aprendizagens dos alunos, na forma como o trabalho na Escola deve decorrer, nas atitudes, nos papéis sociais e sexuais dos indivíduos, ou seja, numa cultura veiculada conjuntamente com o currículo exposto, isenta de neutralidade dos atores envolvidos. O currículo oculto associado à escolarização compulsiva constituiu a partir da primeira metade do séc. XX o principal instrumento de hegemonia ideológica utilizado pelo Estado e pelas classes dominantes na Escola. O paradigma da Escola-Fábrica foi marcado pela racionalidade positivista do Taylorismo com uma visão de gestão científica do ensino.

A dicotomia entre saber e saber fazer bem como a ênfase na reprodução acrítica da memorização de conteúdos conduziu a um outro invariante: Um conflito comum entre atividade autêntica e atividade escolar. Para Lave (1988), a atividade autêntica apresenta-se como a prática habitual das pessoas comuns no interior de uma cultura e que decorre de situações reais. A atividade escolar é aquela desenvolvida no contexto escolar e é um fenómeno inseparável das especificidades situacionais. Inclui as relações entre as pessoas, atividades e contextos nos quais estão implicados o insucesso e o fracasso escolar dos indivíduos. Se a Escola separar atividade do contexto no qual a aprendizagem decorre gera um conflito entre atividade autêntica e atividade escolar resultando uma prática descontextualizada do real.

No processo de escolarização, a ação híbrida construída no interior da cultura da Escola apresenta-se sobreposta à cultura envolvente, expressa nas representações e convicções dos professores e nos métodos de ensino que separam o conhecer do fazer. A atividade e o contexto onde ocorre a aprendizagem são encarados como úteis do ponto de vista pedagógico mas neutros relativamente ao que se aprende. Num fenómeno de transferência da atividade autêntica para a sala de aula, alteram-se os contextos e a atividade escolar resulta numa ação híbrida. Os estudantes desenvolvem então uma atividade sucedânea com fortes possibilidades de insucesso em futuro desempenho fora do contexto escolar.

Na atualidade a Escola está limitada à sua função utilitária, cumprindo o seu estereótipo, adotado acriticamente pelas classes dominantes.

O invariante continua presente na aclamada educação meritocrática, assente na revalorização do ensino, com uma mesma visão tecnicista do currículo, centrado na hipervalorização dos conteúdos e nos mecanismos de avaliação quantitativa. Referimo-nos à representação comum de Escola, enraizada e partilhada socialmente com a mesma fundação paradigmática de Escola fabril, com um currículo utilitário construído para a alfabetização dos indivíduos para a inserção no mercado do trabalho.

[Brazão, P. \(2015\). A Escola restante e a cultura digital: entre o déjà-vu e os novos ambientes de aprendizagem. In F. Fraga & A. Kot-Kotecki \(Org.\). A Escola Restante \(pp.209-222\). Funchal: CIE-UMa. \(ISBN: 978-989-95857-6-8\).](#)

As componentes ocultas do currículo, sendo um dos traços mais característicos da matriz cultural comum das escolas veiculam agora normas, valores e crenças da educação meritocrática e de revalorização no domínio dos conteúdos do currículo expresso. A obsessiva preocupação pelo controlo de qualidade tem como medida a avaliação das aprendizagens dos alunos baseada predominantemente nos exames. A racionalização da atividade escolar dá agora ênfase às metas curriculares e funda-se na mesma lógica da pedagogia por objetivos, muito valorizada durante os anos oitenta do Século XX.

Pressionados intencionalmente pela comunicação social, escolas, professores, estudantes e pais concentram a sua atenção nos mecanismos de avaliação quantitativa baseados em provas de exame. A publicitação dos resultados tem servido para comparar os rankings entre escolas com base na dicotomia Escola pública versus Escola privada.

Em Portugal, o desinvestimento na Escola pública, foi justificado com a manifesta liberdade e diversidade da oferta educativa do ensino privado e apresenta-se agora sincronizado com a lógica da globalização económica neoliberal, publicitando-se como necessário para reforma da Educação.

Edificar o que resta da Escola: o papel dos ambientes de aprendizagem onde está presente a cultura digital

Cuidar da Escola para todos é um dever de cidadania num estado democrático e deve implicar a criticidade nas questões de poder e governação. Esta ação só se consegue com determinação e resiliência. Por esse motivo, enquanto profissionais da Educação deveremos reivindicar a autoridade pedagógica e utilizar os instrumentos da democracia que marcam a nossa diferença enquanto agentes sociais, desempenhando simultaneamente o papel de intelectuais públicos, refletindo os problemas sociais que nos deparamos. É pouco provável que tutela da Escola Pública lidere esta causa, dada a justificada crise económica do país. Os professores no entanto têm vindo a expressar a necessidade de resistirem ao constrangimento através de artigos de opinião na internet e nos média.

É também necessário questionar sobre como capacitar a nova geração para a afirmação da democracia enquanto projeto pedagógico, fazendo do espaço público o lugar do debate (Giroux, 1999). A incorporação da tecnologia deve ser entendida como fundamental na construção da cidadania, conferindo empoderamento aos utilizadores. Paulo Freire define empoderamento como a conquista do poder pela ação e pela decisão sobre os problemas que dizem respeito aos cidadãos (Brazão, 2012).

Duas perspetivas de ambientes de aprendizagem onde está presente a cultura digital

O conceito de cultura digital é muito amplo. Iremos referi-lo na sua implicação com os ambientes de aprendizagem. Numa primeira perspetiva podemos identificar os ambientes de aprendizagem presenciais ou virtuais onde a utilização da tecnologia está claramente ao serviço do currículo. A tecnologia ao serviço do ensino é a visão mais comum para o trabalho com as TIC nas escolas. Deixaremos esta visão para uma reflexão futura.

Numa outra perspetiva, crítica, encontramos um novo debate sobre a tecnologia ao serviço da Inovação Pedagógica, com a discussão sobre a possibilidade de desconstruir o currículo, permitindo outra reorganização, sustentada em novos paradigmas educativos. Ressalte-se a inúmera produção de estudos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, produzidas por investigadores na linha de investigação de Inovação Pedagógica, do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. Nestes trabalhos tem sido reafirmado que a tecnologia pode proporcionar a criação de ambientes de aprendizagem construcionistas, minimizando os processos de ensino centrados no professor.

Estão incluídos nestes ambientes de aprendizagem os contextos informais. Para lá das paredes da Escola, nas redes digitais proliferam culturas digitais. Os seus atores são indivíduos expostos permanentemente à tecnologia, sempre conectados, imediatos na procura de informação, sempre em interação em *chats*, *weblogs*, ou em ambientes lúdicos, vivendo, aprendendo e descobrindo num estilo exploratório ou seja, usando a internet de modo criativo e significativo (Brazão, 2012). São os ambientes virtuais os mais exemplificativos desta atividade. Nesta aprendizagem por participação os indivíduos desenvolvem ações e decisões que conferem mais autonomia enquanto cidadãos, sustentando a ideia de educação para o empoderamento, oposta à simples construção de habilidades e competências inscritas na lógica da educação formal. A educação para o empoderamento tem uma ênfase no grupo e o seu foco é a transformação cultural e não a adaptação social (Brazão, 2012).

Nesta perspetiva, aproveitar o potencial da tecnologia para promover novas formas de interação social e diversificados modos de comunicação poderá ser a ação mais profícua das TIC no campo da Educação. De facto a tecnologia pode dar origem a novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial e de reconstruir o espaço pedagógico, dentro e fora da Escola, valorizando a subjetividade e a experiência dos aprendizes. Com a ênfase na atividade do grupo e o foco na transformação cultural este poderá ser o contributo das TIC na reconstrução da Escola restante.

[Brazão, P. \(2015\). A Escola restante e a cultura digital: entre o déjà-vu e os novos ambientes de aprendizagem. In F. Fraga & A. Kot-Kotecki \(Org.\). A Escola Restante \(pp.209-222\). Funchal: CIE-UMa. \(ISBN: 978-989-95857-6-8\).](#)

Referências Bibliográficas

Brazão, P. (2008). Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico. Doutoramento Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.

Brazão, P. (2012). Cultura, tecnologia e currículo: relações e tensões em tempo de crise. In A. V. Bento (Org.). A escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos (pp. 275-284). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-97490-2-3).

Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.

Giroux, H. (1983). Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural. In H. Giroux (Ed). Pedagogia Radical: subsídios. São Paulo: Cortez, (pp. 31-56)

Giroux, H. (1999). Cruzando as fronteiras do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed.

Lave, J. (1988). Cognition in practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Patacho, P. (2013). Mercantilização da Educação: Tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 561-587, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

Rodrigues, J. (2012). Como o capital financeiro conquistou o mundo. Famalicão: Ed. Centro Atlântico.

Santos, N. (2012). Sinistro mundo novo. In J. Rodrigues (2012). Como o capital financeiro conquistou o mundo. Famalicão: Ed. Centro Atlântico. (pp. 13-16).