

# A CULTURA TECNOLÓGICA NO DISCURSO DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Maria dos Anjos Lopes Viella\*

**Resumo:** Este artigo pretende analisar como as diretrizes curriculares para o ensino fundamental, médio e para a graduação têm incorporado o tema das novas tecnologias na reestruturação dos currículos, buscando melhor adequá-los aos novos tempos e ainda colocar em evidência a realidade que condiciona estas alterações.

**Palavras chaves:** Diretrizes Curriculares, mudanças, reformas, novas tecnologias.

São muitos os desafios e exigências colocados para a educação nesta virada de século. Um rápido passar de olhos pelos periódicos e publicações sinalizam a centralidade dada à educação na agenda das políticas públicas e especificamente a necessidade de formação, qualificação e habilitação metodológica de seus profissionais, decorrentes das mudanças profundas postas pelas novas tecnologias. É corrente uma enxurrada de expressões como reengenharia pessoal, escola eficiente, o perfil de profissional que a empresa quer, conselhos para se ajustar a educação da criança às novas exigências, entre outras, como referências fundamentais sem as quais difícil pensar o futuro.

“ O profissional do futuro deve ser polivalente, alerta e curioso  
– uma pessoa que se comporte como interessado o tempo todo.

---

\* Mestre em educação, professora do Departamento de Educação da UNOESC, Chapecó.

Seu perfil deve envolver uma série de características: ser empreendedor, perspicaz, criativo, crítico, dinâmico e ter capacidade de análise”.(Folha de São Paulo,22/04/98)

DEMO(1993), em **Desafios Modernos da Educação**, não poupa palavras para destacar que a nova realidade econômica é cada vez mais sensível a atributos como visão de conjunto, autonomia, iniciativa, capacidade de resolver problemas, flexibilidade e nessa esteira vem outras habilidades cognitivas e sociais como a compreensão, pensamento analítico e abstrato, liderança, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, etc. Urge desenhar a formação básica necessária aos novos tempos.

Para que se alcance esta qualidade educativa, necessário faz-se mudar os conteúdos de ensino, os procedimentos e formar professores dentro dessas habilidades. Nesse fermentar de idéias surgem as discussões sobre Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares e outras tais, buscando redimensionar a prática à base de modelar idéias e princípios pedagógicos nas disposições administrativas. A história já mostrou que este esquema não serve para o objetivo que declara querer cumprir. Há uma grande distância que separa o “ideal” legal, do real. A escola estará salva pelos poderes da lei e qualquer desvio é atribuído à fraqueza profissional dos professores, à falta de capacidade organizativa das escolas, como se pudessem operar o milagre da sua inserção da modernidade, num contexto sem as devidas condições materiais. Contra a força do mal, os poderes da lei.

MELLO(1993:26), em **Cidadania e Competitividade**, aponta os desafios educacionais do terceiro milênio, enfatizando que diferentes países

“promovem reformas em seus sistemas educacionais para torná-los mais eficientes equitativos no preparo de uma nova cidadania capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos”.

Assim como Demo, a autora elenca uma série de habilidades

cognitivas e competências sociais necessárias que a escola precisa promover: capacidade de processar e selecionar informações, criatividade, iniciativa, habilidade de comunicação, adaptação a novas situações, etc. Ciente de que essas competências não se criam sem investimentos maciços e sistemáticos na educação do povo, adianta-se:

“Pode-se argumentar que em países em desenvolvimento como o Brasil, habilidades e competências sociais de grau superior, tais como: flexibilidade, autonomia, capacidade de adaptação a situações novas, não constituíram prioridade, uma vez que demandas mais básicas, como o domínio da leitura e da escrita, estão longe de serem plenamente atendidas. Não é bem assim.”  
(Op. cit. :27)

Existem tarefas que precisam ser cumpridas e a educação vê-se diante de uma agenda exigente e desafiadora. Dentro destas exigências, a autora sinaliza uma outra concepção de currículo diferente daquela até então em curso. O capítulo um, segue discutindo as necessidades básicas de aprendizagem culminando no capítulo quatro com dez opções de políticas possíveis de fazer já. Algumas dentre elas:

- “- Rever o padrão de financiamento e alocação de recursos;
- Rever o planejamento para expansão e ocupação da rede física;
- Qualificar a gestão escolar;
- Instituir sistemas de avaliação externa de aprendizagem dos alunos;
- Estimular e criar modelos alternativos de formação de professores a nível de 2º e 3º graus;
- Qualificar a demanda.”(Op.Cit: 88-105)

Não é preciso uma leitura muito atenta para perceber a rapidez da incorporação da receita, possível de fazer já, portanto em curso. Percebe-se nestas perspectivas a apresentação de um quadro demasiadamente simplista das relações entre as mudanças propostas pelas novas tecnologias e as necessidades básicas de aprendizagem.

Não há caminhos mágicos e sim muitos desafios a serem enfrentados num país onde há ilhas de progresso em um mar de atrasos e arcaísmos. É preciso em nosso contexto um novo referencial de política curricular, mas não assentado nas bases da divisão social entre trabalho mental e trabalho manual, de forma que possa liberar o sistema educativo de suas forças criadoras.

“A pedagogia pode ir de uma pedagogia tradicional(...) a uma pedagogia construtivista. Essas mudanças podem até ser importantes e ter outras conseqüências desejáveis. Mas são, não obstante mudanças na escola, na educação, não são mudanças na relação entre escola e produção. Nenhuma mudança interna nas escolas, nos métodos pedagógico, nos currículos afetará o fato estrutural da separação entre a escola e produção e, portanto, a definição da divisão social do trabalho”. (SILVA, 1993:29).

O que se percebe pois é a circularidade do discurso: o sistema educacional produziria sujeitos cognitivos e atitudinalmente adequados ao processo de produção, processo esse que tem como marca as novas tecnologias que exigem este tipo de competência. Daí emerge a centralidade de esboçar o perfil do profissional necessário para o século XXI, colocando em causa os modelos tradicionais de formação, afetando os saberes que até o momento haviam sido seu suporte, redimensionando métodos e técnicas de ensino, abalando o edifício da didática e reestruturando os saberes. Durante muito tempo acreditou-se: *“que nosso atraso e problemas no campo educacional se dão por falta de método e uso de novas tecnologias”*. (FRIGOTTTO, 1995) e hoje, acredita-se, os métodos continuam bastante poderosos. Ensinar é muito mais amplo que transferir pacotes de conteúdos, depositar conhecimentos, repassar saberes. A tônica dessa relação implica motivar autonomia com base num saber crítico criativo e competente.

“... não é, pois, encher a mente dos indivíduos com as últimas novidades da ciência e da tecnologia, transformando-os em assimiladores e consumidores de idéias, valores, normas e padrões de comportamento dominantes na sociedade, nem mesmo ordenar e sistematizar sua experiência, corrigir suas idéias equivocadas, distribuir com justiça o que vem sendo apropriado por poucos. Mais do que exercer uma perícia técnica específica, é necessariamente convidar os jovens

à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com o rigor e a profundidade compatíveis com o momento em que vivem”. (COELHO, 1996: 40)

A formação constante e sistemática dos professores é condição necessária, porém não suficiente para promover algumas mudanças significativas na prática escolar, revertendo-se em efetiva melhoria da qualidade de ensino. Diferentes modelos de formação vem sendo desenhados buscando esforços de renovação pedagógica em todos os níveis de ensino e há uma articulação entre as **“diferentes dimensões da profissão docente com os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticos-sociais, ideológicos, éticos e culturais”**. (CANDAU, 1997, p. 67.). Nunca se viu falar tanto em currículo. É Referencial Curricular, são Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares, tudo deixando a mostra o sinal dos novos tempos e as expectativas e demandas postas em relação à educação. Não há como ignorar as tecnologias que aí estão influenciando não apenas o sistema produtivo, mas o conjunto da vida social e cultural. Como pensar em cultura tecnológica com grande parte da população sendo marginalizada da escola? Dilema insolúvel? Como pensar a educação numa sociedade cada vez mais cheia de tecnologias? Não há razão para que a escola se feche às mudanças. Há que se repensar seus currículos, mas também sua estrutura, assim como as fontes e as idéias que têm norteado as reformas curriculares nos últimos tempos, para citar os Parâmetros Curriculares que têm como fonte inspiradora a experiência espanhola, representada na figura de César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona.

Segundo CUNHA (1996), dentre os doze objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentados para o ensino fundamental, cinco referem-se, grosso modo, aos conteúdos das áreas curriculares(...). Os demais sete objetivos, ou seja, dois terços deles, referem-se a objetivos ideológicos. Ele nos adverte que esse documento, pelo nível de detalhamento, mais se aproxima de um currículo do Ensino Fundamental, do que propriamente de parâmetros norteadores dos currículos de instâncias autônomas, além de trazer uma concepção onipotente da escola, na transformação do mundo.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já salienta a necessidade de renovação pedagógica colocada nesta década, expressando nitidamente a importância da formação ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico e principalmente destacando o papel da ciência e da tecnologia. Introduz duas novidades no currículo de Educação Básica: a iniciação tecnológica e o desenvolvimento da leitura crítica dos meios de comunicação social. Cabe à escola recriar seus saberes antigos e adensá-los com a Cultura Tecnológica. Há um potencial a ser revelado pela escola. Ela precisará informar, seduzir, formar.

“A organização escolar em que trabalhamos traduz uma concepção empiricista, estreita do processo educacional. Tudo é reduzido à transmissão de um conjunto de habilidades de leitura, escrita, cálculo e algumas noções ‘científicas’ sobre a natureza e a sociedade. Fomos treinados como agentes de um percurso – curso – de ensino-aprendizagem de ‘conhecimentos’ recortados em unidades, disciplinas, áreas, séries, horários.  
(ARROYO, 1995: 27)

Nesse contexto marcado pela necessidade de renovação a nova LDB deixa a mostra a centralidade da educação tecnológica, ao estabelecer as diretrizes para o ensino fundamental, para os currículos do ensino médio e da graduação.

**As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental** aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 29/01/98, destaca a ciência, a tecnologia e as linguagens como aspectos que deverão estar presentes na educação básica e que para se construir uma base Nacional Comum de conhecimentos supõe constituir saberes integrados à ciência e tecnologia.

A VI Diretriz ressalta a oportunidade colocada pela LDB de as escolas desenvolverem, na Parte Diversificada dos currículos, projetos de pesquisa sobre novas linguagens, como da informática, da televisão e de vídeo, entre outras, e assim ampliar conhecimentos presentes na Base Nacional Comum.

Além dessas diretrizes acima, a LDB, estabelece **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio** e destaca em seu Artigo 35, entre outras finalidades desse nível de ensino, a seguinte: “*compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina*”. Já, o Artigo 36 da mesma lei estabelece que o Ensino Médio, entre outras diretrizes, destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

No parágrafo primeiro deste artigo, a LDB reitera a necessidade de organizar conteúdos, metodologias, e formas de avaliação para garantir aos educandos o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Aliada a uma cultura geral, está o destaque a uma formação cultural tecnológica, não num sentido tecnicista, mas num contexto de familiarização com a técnica, de sua compreensão e domínio. A presença desse conhecimento científico e tecnológico em nosso cotidiano é marcante. A posse de tais conhecimentos e habilidades, implica combater sua mistificação e ao mesmo tempo sua **caricatura** e pressupõe em larga medida a expansão crescente da escolaridade formal da população. É preciso **reabilitar a escola** para a era das máquinas inteligentes, no entanto esse processo necessita vir acompanhado de universalização do bem-estar da humanidade pela via da inclusão, não nos moldes do “fora das margens”, mas inclusão de fato, de direito. Falar em novas tecnologias implica pois considerá-las no tecido das relações sociais e em última instância indagar: “*As mudanças em curso representam uma revolução no sentido de transformações radicais nas relações de trabalho e na qualificação dos trabalhadores, ou representam apenas um movimento em torno do mesmo eixo?*” (PINTO, 1992 :36).

Como essas marcas tecnológicas assinaladas pela LDB vem incorporadas nas diretrizes curriculares ?

A RESOLUÇÃO Nº 03, de 26 de junho de 1998, institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** e manifesta uma compreensão profunda da dimensão da cultura tecnológica, tendência típica da sociedade atual e futura. Essas diretrizes constituem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que precisam ser observados na organização pedagógica e curricular nesse nível de trabalho e da prática social. A organização das áreas do conhecimento, em **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza Matemática em suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias** deixa à mostra que a cultura tecnológica é um componente básico, sem o qual a formação a que todo cidadão moderno tem direito ficará comprometida.

Em **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, o documento destaca entre outras competências e habilidades necessárias aos educandos, as seguintes:

- “- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-la aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõe solucionar.
- entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integrada que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
- entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na sua vida social.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”. (RESOLUÇÃO, Nº 3/98:22).



Pela própria linguagem característica das Diretrizes Curriculares percebe-se que a concepção de **ler e escrever** se amplia e se ancora nos termos “sistemas simbólicos”, tecnologia da comunicação e da informação”. Isso deixa entrever uma escola que se abre aos problemas postos pela realidade, aos conhecimentos que venham levar os educandos ao seu encontro. Há um destaque para o papel da informação e da necessidade de ensinar o aluno a lidar com ela e não simplesmente consumi-la. Para isso a escola deverá ter acesso às novas formas de linguagem e comunicação, oferecendo oportunidades para que estas gerações, criadas sob a magia da telinha, sejam capazes de criticar e refazer o entendimento do mundo, estabelecer conexão com a vida, colocar não apenas os olhos, mas a palavra e o ouvido a serviço da inteligência.

Recriar o ler e escrever faz-se necessário num mundo cada vez mais simbólico que traz como marca a velocidade, a instantaneidade e a efemeridade, o que implica repensar a integração “*cultura da imagem ensejada pelas novas tecnologias, versus cultura de reflexões e análise facultada pela palavra e realizada na escola*”. (PINTO, 1992, p. 41).

Constata-se, pois, que a escola não poderá estar alheia às alterações ocorridas a partir dos avanços da tecnologia. Novas formas de pensar, de agir e de relacionar-se comunicativamente são introduzidas no nosso cotidiano. Não se pode descuidar da crescente interação ao longo da história do ser humano, entre oralidade, escrita e imagem. A possibilidade interativa da leitura e da escrita virtuais na tela do computador altera radicalmente as práticas de leitura e escrita na atualidade. É com este contexto que a escola tem que tratar hoje.

Outro aspecto a ser destacado em relação à linguagem, códigos e suas tecnologias, é a tecnificação da palavra, operada pelos computadores e a perda da tradição oral, colocando novas exigências para a escola, transformando de maneira radical, as práticas de leitura e escrita na atualidade.

“A ampliação de uso dos multimeios, como o CD\_ROM e os discos óticos (em que ocorre a integração da palavra, som e imagem), transforma não apenas as formas de comunicação por meio da leitura e da escrita dos textos, mas a produção, a reprodução e o armazenamento das informações”. (KENSKI, 1996:129).

Há um anúncio explícito no interior dessas Diretrizes Curriculares sobre a necessidade de manipular com devida competência as informações e perceber a lógica do processo de como elas são produzidas, como os significados vão organizando a realidade e quais os seus impactos na vida do aluno, nos processos de produção, afinal na vida social. A modernização da escola passa pela sua capacidade de levar o aluno a dominar a informação e isto se faz quando for possível expor-se ao conhecimento que é produzido fora dela.

Em relação às **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, o referido documento assim sinaliza em relação às habilidades necessárias ao educando:

“- Compreender as ciências como construções humanas, entendendo, como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigma relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.

- entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar.

- entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

- aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;

- compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas”(RESOLUÇÃO No. 3/98)

Fica claro que, sendo o conhecimento uma construção humana, tem em seu percurso rupturas. Quando novas teorias emergem das produções da humanidade, as explicações que antes tentavam descrever um fenômeno podem ser, ou não, parcialmente incorporadas à teoria anterior.

“Na história da Ciência são notáveis as transformações na compreensão dos diferentes fenômenos da natureza, em épocas diferentes, especialmente a partir do século XVI, quando começam a surgir os paradigmas da Ciência Moderna”.

(Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências, 1996:26).

Essa compreensão da história da ciência aliada à epistemologia da ciência são contribuições fundamentais para melhoria da atuação de professores uma vez que oportuniza compreender a dinâmica da produção do conhecimento científico. Ou seja, perceber que os conhecimentos são produções humanas, coletivas, pautadas em erros e acertos definidos não pela certeza mas também pela incerteza.

Esta perspectiva contrapõe-se à ciência mostrada nos livros, que privilegia o produto não articulando o processo de produção do conhecimento e desta forma caricaturiza a ciência e seus autores. Compreender a dinâmica, o equilíbrio processo/produto é caminho para alargar a concepção do que é educar para a cidadania.

É preciso repensar essa formação dogmática, feita de verdades indiscutíveis. Pensar na formação do cidadão supõe uma boa dose de formação básica nas Ciências.

“Socializar o conhecimento das ciências e das artes implica também em oportunizar uma maneira científica de pensar. Apenas oportunizar a informação científica, de forma dogmática, acrescenta muito pouco ao preparo intelectual dos alunos, uma vez que as informações científicas, diante da dinâmica da ciência, tornam-se rapidamente obsoletas. O que não se obsoletiza é a maneira de pensar que permita a autonomia de cada um na compreensão do conhecimento e das informações, na busca e na elaboração de novas informações e de novos conhecimentos, uma vez que a elaboração de novos conhecimentos se dá sempre a partir dos conhecimentos que alguém já tem internalizados”.

(PROPOSTA CURRICULAR, 1998 :16).

O ensino é uma atividade muito exigente e muito específica. Ensinar supõe compreender que estes conhecimentos produzidos em outras instâncias são inseridos, enquanto conteúdo, no campo

pedagógico, adentrando à escola, exigindo uma didática específica para ser trabalhado nessa situação de ensinar e aprender. Dependendo da forma como se desenvolve o conteúdo, pode-se configurar outro conteúdo e não aquele que se pretendia estar desenvolvendo. Ao tratar um tema é necessário ter um grande domínio do mesmo, porém a forma de como tratá-lo não se separa dele. Em síntese, a relação **conteúdo-forma** é condição fundamental para se tratar qualquer objeto do conhecimento.

Neste aspecto as “**disciplinas**”, enquanto recorte das áreas do conhecimento que representam, deverão buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão de que o **conhecimento** é **interdisciplinar** e é nessa configuração que merece ser tratado. É necessário garantir o

“diálogo permanente com os outros conhecimentos que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos”.

(RESOLUÇÃO Nº3 DE 26/06/98).

**As Ciências Humanas e suas Tecnologias** buscarão constituir competências e habilidades que permitam ao educando:

“- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

- Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe”.

(Idem,ibidem)

Os princípios **estéticos**, **políticos** e **éticos** são dimensões que deverão ser priorizadas na organização do currículo, nas situações de ensino-aprendizagem, dimensões estas intimamente relacionadas com

a cultura tecnológica, assim como a educação estética, realçando a necessidade do cultivo da sensibilidade frente aos fenômenos da natureza e frente às diversas manifestações da produção humana. É o destaque na centralidade do ser humano enquanto ser ativo, criador, produtor do mundo, capaz de dar sentido, direcionar e pensar o seu fazer. A criatividade, a inventividade, a curiosidade deverão substituir a padronização, os modelos, a repetição.

Atrelada a essa dimensão estética está a **ética**, realçando a responsabilidade da ciência frente à sociedade, a necessidade de estar indagando continuamente sobre os aspectos positivos e negativos do conhecimento científico, sobre a relação progresso científico com a ética, afinal, reflexão sobre a própria idéia de progresso. Isso supõe destacar

“que qualquer ação humana, a partir do momento em que é desencadeada, escapa das mãos do seu iniciador e entra no jogo das interações múltiplas próprias da sociedade, que a desviam da sua finalidade e que, por vezes, lhe dão um destino contrário ao que era visado”.

(MORIN, 1994: 99).

Toda proposta de formação de educadores necessita colocar em evidência que educar envolve saberes muito além daqueles circunscritos nos limites das disciplinas escolares, visto que, por melhor que seja a formação específica, não sem tem garantia de que o desempenho das ações profissionais sejam de grau elevado, porque também supõe a reconstrução cotidiana de *“uma política da educação, um ética da relação, uma epistemologia dos saberes uma transformação didática, um contrato pedagógico e uma teoria da aprendizagem.”* (SAUL, 1996:123-4).

Os saberes atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular são saberes que todo educador deve dominar e portanto deve integrar o processo de sua formação, conforme salienta SAVIANI.

“O ofício de ensinar não é, portanto, para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a

construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania”.  
(COELHO, 1994: 41).

Essas características já assinaladas anteriormente para recompor um currículo congruente com as complexidades de que se reveste o mundo também estão presentes nas **Diretrizes Curriculares para a Graduação**. A possibilidade de flexibilização aberta pela L.D.B. é vista com certa cautela, pelos estudiosos do tema, ao mesmo tempo como possibilidade de privilegiar o que é essencial na formação do aluno e na construção de um ensino de graduação diferente do que se tem hoje.

O anteprojeto “Política Nacional de Graduação”, desenhado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação e debatido no encontro da Região Sul, em 1998, recoloca os desafios lançados à educação nesse mundo globalizado e a necessidade do desenvolvimento de

“habilidades de aprender e recriar permanentemente, retomando o sentido de uma educação continuada. Para atender essa exigência, a graduação necessita deixar e ser apenas o espaço de transmissão e da aquisição de informações para transformar-se no locus de construção/produção do conhecimento(...). Aprender a aprender; desenvolver processos teóricos-epistemológicos de investigação da realidade, utilizando informação de forma seletiva”.

Este documento também salienta a importância da definição das Diretrizes Curriculares de cada IES, tentando retratar o profissional necessário para o século XXI. Cabe aos educadores estarem atentos aos novos desafios, dimensionando os limites e possibilidades do seu fazer com a devida clareza de que

“‘não podem tudo’, e os problemas com os quais se defrontam, muitas vezes ‘não estão exatamente ali’ nas salas de aula, mas em instância mais distantes que eles não podem mudar, embora devam ter como objetivo distante – quase num sentido utópico contribuir para a mudança desejada”.  
(BALZAN, 1994:22).

Tudo isto porém não nos impede de fazer uma leitura realista do acontecer cotidiano do nosso fazer, marcado pelo culto da qualidade e das novidades e um certo descuido pela profundidade. *“Na era das quantidades, menos é mais, desde que intensamente”*.

Não há pois, como pensar o ensino superior desarticulado dos demais níveis de ensino e da sociedade na sua totalidade. Não há como perder de vista a intrínseca relação escola/sociedade e, pensar o ensino superior supõe romper os limites do cerceamento que o liga apenas com a questão da formação de professores para o ensino fundamental e médio ou mesmo ao próprio ensino superior. Diferentes profissionais se encontram no contexto social a serviço de um projeto de sociedade. É neste âmbito que se entrecruzam profissionais da saúde, da justiça, da construção civil, da educação e outros.

Pensar o novo é assumir com lucidez e responsabilidade a fertilidade da dúvida, da incerteza, os riscos da criação e da invenção. Enquanto se fala tanto em mudanças, a escola parece caminhar para o desfalecimento, na forma como têm transcorrido as aulas, nos seminários absolutamente sem graça, nas avaliações transformadas em intermináveis trabalhos, em fragmentos de saber, nos planos que se sucedem da mesma forma durante anos e na transformação da didática em mero enfeite, isto quando consegue enfeitar alguma coisa. A infantilização do espaço educativo, o mau uso que se faz do tempo na escola, o ensino inflacionado por apostilas que contém o resumo dos resumos, ou os “trabalhos em grupo” que no entanto são feitos individualmente, são peças que vão compondo o desenrolar, rolar do cotidiano das salas de aula.

Redimensionar as bases desse fazer é tarefa urgente. MARTIM-ALONSO (apud DIAS-DA-SILVA, 1994:41), considera a rotina das salas de aula como um determinante da *“esclerose das experiências acumuladas”*, que realmente bloquearia a reflexão em base epistemologicamente mais elaborada do professor”.

A análise até aqui empreendida buscou colocar em pauta que a difusão das novas tecnologias permeia todas as instâncias da sociedade e cria novas demandas e expectativas em relação à educação, pressupondo em larga medida a expansão crescente de escolaridade da população. É preciso uma minuciosa análise das transformações

em curso, buscando novos conceitos, postulados e teorias que permitam compreender a realidade que se vai gestando. Assim, num curto espaço de tempo, tem se empreendido um processo de reforma da educação, não só no Brasil, mas numa grande quantidade de países, tentando reestruturar seus currículos para melhor adequá-los aos novos tempos.

“Empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.” (SACRISTÁN, 1998:18).

Não basta reduzir a análise à promulgação e à instituição de diretrizes, mas estender a compreensão de que o significado último dessas alterações é dado pelo próprio contexto no qual elas se desenvolvem e ganham significado. Se o foco de análise é o contexto escolar, nele incidem influências vindas de outros contextos: contexto pessoal e social, contexto histórico escolar e finalmente o contexto político. Teorias capazes de dar conta desses processos precisam ser críticas, pondo em evidência as realidades que condicionam este contexto onde se pratica e se pensa a educação.

### **Referências Bibliográficas**

ANTEPROJETO, “POLÍTICA NACIONAL DE GRADUAÇÃO”,  
**Plano Nacional de Graduação**. Fórum de Pró-Reitoria de Graduação, Outubro/98.

ARROYO, Miguel González. Educação escolar e cultura tecnológica. In: SILVA, Luiz Heron da e Azevedo, José Clóvis de (Orgs). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 26-37.

BERTELLI, Luiz Gonzaga. Os profissionais do século 21. **Folha de São Paulo**, 22/04/98.



BALZAN, Newton César. Sete princípios inaceitáveis sobre a educação em países em desenvolvimento. **Em Aberto: A educação no mundo pós-guerra fria**, Nº 64, Brasília, out.dez/94, p. 19-34.

CANDAU, Vera M. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

COELHO, Ildeu M. Diretrizes curriculares e ensino de graduação. In: **ESTUDOS** (Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.) Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação, (22), Brasília, abr/1998, p. 7-20.

\_\_\_\_\_. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V. e JÚNIOR, Celestino A. da Silva (Orgs). **Formação do educador: Vol.1**, São Paulo: UNESP, 1996, p. 17-43.

CUNHA, L. A. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo.1996, Nº 99, p.60-72.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

Mello, Guiomar N.de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. Cortez, São Paulo, 1993.

MORIN, Edgar. **Ciências com consciência**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **LEI 9.394: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº3, de 26 de junho de 1998.

**Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio. MEC/CNE, 1998.**

\_\_\_\_\_. **Revista do Ensino Médio: As novas diretrizes Curriculares que mudam o ensino médio brasileiro, 1998.**

PINTO, Ana Maria Rezende. Do fetichismo da tecnologia à modernização da escola. In: **Idéias**. Nº15. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. (FDE). O Diretor-articulador do projeto de escola, São Paulo, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, ensino fundamental e médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis, COGEN, 1998.

SAUL, Ana Maria. A formação do educador e os saberes que a determinam. In: BICUDO, M. A. e JUNIOR, Celestino A. da Silva (orgs). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996, p. 115-125.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V. e JUNIOR, Celestino A. da Silva (Orgs). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996, p. 145-155.

SILVA, Tomaz de Tadeu da. As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 87. São Paulo:1993, p. 20-30.