

extranjera y la traducción (Portugués/Español). Proyecto de investigación avalado por Secyt de la Universidad Nacional de Rosario.

Riestra, Dora. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. 1ª Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

## **Currículo e Tecnologia: que desafios para o trabalho docente no Ensino Superior?**

José Carlos Morgado  
jmorgado@ie.uminho.pt  
José Augusto Pacheco  
Instituto de Educação, Universidade do Minho. Portugal  
Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Alaim de Souza Neto  
Fernando César Sossai  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Brasil

La construcción y el desarrollo del currículum: un desafío para la Educación Superior  
Currículo, tecnologias, avaliação, formação de professores

### **Introducción al simposio**

Currículo e tecnologia são hoje considerados dois eixos estruturantes do fenómeno educativo. Como campos de estudos internacionalmente reconhecidos, o currículo e a tecnologia são intersetados por diferentes perspectivas, sendo os seus objetos de investigação discutidos pela diversidade de práticas, modelos e teorias, relativos a contextos formais, não formais e informais de educação e formação ao longo da vida. Daí a importância do diálogo e da interrelação que se estabelece entre estes dois domínios.

A natureza inter e transdisciplinar dos estudos curriculares e da tecnologia educativa permite visualizar a coexistência de circunstâncias e políticas, económicas, demográficas, sociais e culturais que perpassam os dois campos, bem como percursos profissionais e académicos que definem os respetivos sentidos da investigação, sobretudo se orientados estrategicamente para a valorização do conhecimento e para a inovação educativa. Todavia, se a investigação em currículo e em tecnologia se processa à luz de uma arquitetura de paradigmas, teorias, modelos, processos e práticas, ela pode não deixar de ser analisada e interpretada tendo em conta tanto as regulações existentes, quanto os quadros conceptuais e as finalidades da educação e da formação.

Foi com base nestes pressupostos que organizámos o presente simpósio, no qual se pretende refletir sobre os desafios que, nos campos do currículo e da tecnologia, hoje se colocam aos docentes no Ensino Superior. Envolvendo contextos diferentes e baseando-se em olhares distintos, essa reflexão procura problematizar três aspetos que consideramos fundamentais.

Partindo de uma análise mais global das políticas educativas e das decisões curriculares que lhes estão associadas e que, de forma direta ou indireta, conformam o cenário educativo atual, no primeiro texto pretende-se apurar se o trabalho do professor se configura mais como uma abordagem baseada nos resultados do que como uma abordagem que privilegia a gestão dos processos de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, procuramos compreender que lugar ocupam as “novas” tecnologias, tanto ao nível do currículo quanto da formação de professores. Tendo como pano de fundo o contexto brasileiro e os resultados de uma pesquisa realizada recentemente, no segundo texto procuram mapear-se os usos pedagógicos da tecnologia nos cursos de formação de professores e compreender se as “novas” tecnologias são, de facto, um veículo de mudança ou se, independentemente das potencialidades que apresentam, se limitam a legitimar “velhas” práticas que teimam em manter separadas as teorias educativas e das práticas curriculares.

Por fim, na sequência das reflexões anteriores, interrogamo-nos sobre o papel do professor do futuro e sobre o contributo que a formação – inicial e contínua – lhe pode propiciar tanto ao nível do conhecimento, como a nível metodológico e tecnológico.

### **Configurando o currículo, o trabalho docente e a avaliação: para uma discussão crítica do Ensino Superior em Portugal<sup>39</sup>**

---

<sup>39</sup>Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIEd-UM.

## **Resumo**

Num texto recente, Yates e Grumet (2012, p. 3) afirmam que “a história do currículo a nível mundial tem sido influenciada pelas políticas”. Nos dias de hoje, esta ideia é promovida por organismos transnacionais e supranacionais com forte influência nas políticas nacionais. Vive-se o tempo da harmonização e da standardização das políticas educacionais, analisadas por Steiner-Khamsi (2012) como políticas de partilha de conhecimento, especialmente devido a novos modelos de governo e de regulação pós-burocrática. Estes modelos estão correlacionados com processos de avaliação externa configurando quer a construção e implementação do currículo, quer o trabalho docente, no âmbito das instituições do Ensino Superior.

No caso da realidade portuguesa, o Ensino Superior tem sido associado ao Processo de Bolonha, uma nova forma de convergência política dos Estados Membros da União Europeia (Morgado, 2009). Neste texto consideramos o Processo de Bolonha mais como uma mudança burocrática do que como uma alteração curricular e pedagógica. Por outras palavras, a colonização do espaço da União Europeia por um referencial comum produz uma nova realidade nas decisões curriculares e na profissionalidade docente. Existem, pelo menos, duas razões que contribuem para que isso aconteça: (i) as decisões curriculares serem essencialmente baseadas em formatos organizacionais com a conseqüente desvalorização dos conteúdos; (ii) a profissionalidade docente ser contextualizada através de novos modelos de avaliação externa, utilizados essencialmente para promover a garantia da qualidade.

Com base nos pressupostos anteriores, impõe-se levantar as seguintes questões: Será o trabalho do professor configurado mais por uma abordagem baseada nos resultados do que pela gestão dos processos de aprendizagem? Que conseqüências daí resultam para as decisões curriculares? É, pois, em torno destas questões que nos propormos refletir ao longo desta comunicação.

## **Abstract**

In a recent text, Yates e Grumet (2011, p. 3) assert “curriculum’s story of the world has always influenced by politics”. Nowadays, this idea is promoted shared by transnational and supranational organizations with a strong influence in the national politics. Is the time of

harmonization and standardization of the educational politics analyzed by Steiner-Khamsi (2012) as policy borrowing and lending, especially due to new models of governance and post-bureaucratic regulation (Maroy, 2012). These models are correlated with external evaluation process, configuring the curriculum construction, and the teacher work, as well as. Quoting the Portuguese reality, the higher education has been integrated in the Bologna process, a new form of political convergence of member-states of the European Union (Morgado, 2009). We consider in this text the Bologna process more as a bureaucratic change than a curricular and pedagogical change. In other words, the colonization of the higher European space by a common framework produces a new reality in the curriculum decisions and teacher professionalism. There are at least two principal reasons to this reality: (i) the curricular decisions are namely based on organizational forms with a devaluation of the subjects; (ii) the teacher professionalism is contextualized in new models of external evaluation to promote the guarantee of the quality. Is it the teacher's work configured by a results-driven approach? What are the consequences for the curricular decisions?

### **Introdução**

Num momento em que as políticas educativas se consubstanciam, em grande parte, na base de lógicas de mercado e de perspectivas mais utilitaristas e os desafios curriculares nos instigam à consecução de uma educação de melhor qualidade, torna-se imprescindível aprofundar o debate no seio das instituições educativas de modo a encontrar caminhos que permitam [continuar a] idealizar o fenómeno educativo como uma oportunidade de transformar o pensamento e a ação de cada indivíduo, em prol de uma sociedade mais justa, menos assimétrica e mais democrática.

Por contingências várias, como, por exemplo, a implementação do Processo de Bolonha, esse debate tem vindo a intensificar-se ao nível do Ensino Superior, fustigado por uma série de transformações até há bem pouco tempo inimagináveis. Portugal é um dos países onde essas mudanças têm sido significativas, motivo que nos compele a refletir sobre um conjunto de aspetos que consideramos essenciais para compreender como se estrutura e funciona o Ensino Superior, com reflexos na forma como se configuram os *curricula*, o trabalho docente e a avaliação. Para o efeito, estruturámos o presente texto em três segmentos: *A transnacionalização das políticas educativas*, *Globalização e ensino superior* e *Currículo, trabalho docente e avaliação*.

### **A transnacionalização das políticas educativas**

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que a globalização tem tido uma influência direta na construção e/ou reconfiguração das políticas educativas em vários países, em particular

no contexto da Comunidade Europeia, onde se têm intensificado tanto a produção de orientações e normas de ação conjuntas, numa lógica de *europização da educação* no contexto comunitário (Antunes, 2006a), quanto a influência “em termos de legitimação e de mandato de organizações internacionais de pendor predominantemente regulatório” (Mendes, 2007: 107), como é o caso da OCDE, da OIT, do FMI e da própria União Europeia.

“O campo da decisão política em educação foi profundamente alterado nos últimos anos: ampliou-se e complexificou-se, por um lado, para incluir modalidades e protagonistas do espaço supranacional (e subnacional); está hoje reduzido e esvaziado, ao nível nacional e para algumas áreas, em que os processos e procedimentos, as instâncias, espaços e *fora* legítimos de decisão se viram contornados, ultrapassados, ignorados, e reactivados sob um outro estatuto, designadamente enquanto esferas de ratificação, desenvolvimento (concretização) ou implementação das opções e decisões formadas em níveis supranacionais”. (Antunes, 2006b: 63)

A esta deslocação do processo de definição das políticas educativas para um nível supranacional não é alheio o facto de o campo educativo “ser fértil em demonstrações, seja pela rápida expansão dos sistemas de educação nacionais ou pelo isomorfismo das categorias curriculares em todo o mundo” (Mendes, 2007: 108), o que contribui para que esses fenómenos ocorram, independentemente dos referentes económicos, políticos e culturais que configuram cada contexto. É nesse sentido que Dale (1994: 139) afirma que “as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por (...) ideologias, valores e culturas de nível mundial”, o que contribui para que as agendas educativas de distintos países se estruturam a partir da “interface entre a natureza mutável da economia capitalista e as releituras, os enquadramentos interpretativos e as mediações dos [respetivos] sistemas educativos nacionais” (Mendes, 2007: 109). A transnacionalização das políticas educativas ocorre, assim, num processo de (re)definição constante, num cenário maleável e complexo que alberga dinâmicas de cariz nacional e internacional.

Esta mudança política teve também efeitos ao nível da regulação da educação, provocando a “redução (e progressiva extinção) do papel do Estado na Educação [e] a consequente privatização da Escola Pública”, além servir de esteio a uma série de “reformas de gestão (inspiradas na gestão empresarial) e à subordinação das preocupações pedagógicas aos critérios de eficiência e qualidade” (Barroso, 2003: 12). É neste contexto que Magalhães (2006: 54) situa a recomposição da relação entre governo e governação, com a “supremacia da governação sobre o governo” e com efeitos diretos na vida das universidades, visíveis quer pela proliferação de “instrumentos de condução política” e de governação em vez dos anteriores controlos do Estado e da comunidade académica, quer pela instauração de “novos órgãos de governação” para substituir os anteriores modelos de governação colegial.

## **Globalização e ensino superior**

As transformações a que têm estado sujeitas as universidades nas últimas décadas resultam, em nosso entender, de pelo menos quatro aspetos. Em primeiro lugar, do vendaval globalizador que nos tem assolado, com efeitos significativos ao nível das políticas sociais e educativas e dos modos de produção e de organização do trabalho, acabando por gerar uma obsessão generalizada pela *eficácia produtiva* e pela *rentabilidade financeira*. Em segundo lugar, intensa revolução científica e tecnológica, a que não é alheia a necessidade de desenvolver nos alunos apetências para uma *aprendizagem ao longo da vida*, entendida como garantia de acesso, “sobrevivência” e participação num cenário socioeconómico e cultural que se reconfigura de forma constante e que se tornou mais complexo. Em terceiro lugar, a expansão do ensino superior, com a conseqüente afluência de novos públicos escolares, o que implica o recurso a práticas profissionais e organizacionais mais exigentes. Por último, os imperativos de internacionalização, mobilidade, criatividade e competitividade com que hoje se confrontam as universidades, decorrentes sobretudo do papel que podem assumir no contexto de uma economia global emergente.

Uma das principais “forças motrizes” destas transformações, afirma Teodoro (2010: 5), foi o “significado consideravelmente maior da ciência, da pesquisa e da qualificação para a capacidade de geração de riqueza de uma sociedade”, tida como imprescindível para a “estabilidade dos sistemas de segurança e de bem-estar social”. De facto, a partir do momento em que se concluiu que “a produtividade assente nestes recursos cria maior valor acrescentado do que a obtida a partir dos fatores clássicos de produção” – capital, matéria-prima, trabalho físico –, típica das economias industriais (Correia & Mesquita, 2006: 25), a informação e o conhecimento assumem uma preponderância nunca vista. Tal preponderância permite-nos constatar que estamos perante uma nova realidade social e económica, em que a produtividade e a competitividade deixam de estar dependentes apenas do capital financeiro e da força física para passar a depender, em grande parte, da produção, gestão e utilização oportuna do conhecimento e das novas tecnologias da informação e comunicação. O conhecimento passa a ser reconhecido como “um potencial para a ação”, cujo valor depende tanto da “informação armazenada” (*Ibid.*) como da capacidade dos indivíduos e das organizações lhe conferirem sentido e utilidade.

Assim se compreende que, num cenário cada vez mais globalizado, pejado de intensas e aceleradas mudanças, a concorrência exija, de forma acutilante, a produção de “conhecimento novo e rapidamente aplicável”, tornando os ciclos de inovação tecnológica cada vez mais curtos, nas diferentes áreas de produção e na própria sociedade (Teodoro, 2010: 5).

Por outro lado, numa *economia baseada no conhecimento*, “o conhecimento produtivo assente em competências (*know-how*)” torna-se mais profícuo do que o conhecimento científico estruturado em disciplinas (Correia & Mesquita, 2006: 27), vendo-se as universidades compelidas a ter de substituir o *conhecimento universitário* – isto é, um conhecimento homogéneo, hierárquico, desligado da responsabilidade social dos efeitos da sua aplicação – pela *conhecimento pluriversitário* – um conhecimento contextual, transdisciplinar, menos rígido e hierárquico, cuja produção depende da aplicação que lhe pode ser dada (Sousa Santos, 2008). Trata-se, como refere Gibbons (2003: 238), de produzir um “conhecimento socialmente distribuído”, de cariz colaborativo, num contexto de aplicação.

Todas estas transformações, para além de consignarem responsabilidades acrescidas às universidades, têm desafiado o paradigma vigente, com implicações quer ao nível do currículo, quer do trabalho docente e da avaliação que aí se desenvolve.

### **Currículo, trabalho docente e avaliação**

Como projeto de formação em tempos distintos e contextos diferenciados, a construção do currículo é uma multiplicidade de propostas bem diversas, mesmo que em determinados momentos se torne mais visível a estandardização e uniformização das políticas, dos processos e das práticas que as legitimam. Assim, para Yates e Grumet (2012: 12), “a história do currículo a nível mundial tem sido influenciada pelas políticas”, tornando-se mais sólido e consistente, pela força da globalização e da sua ideologia neoliberal, um processo global de governação ditado quer pela racionalidade económica, quer pelas políticas de partilha de conhecimento (Steiner-Khamasi, 2012). Consequentemente, as reformas educativas convertem-se em reformas viajantes, caracterizando-se sobretudo pela homogeneização, sendo possível colocar a seguinte interrogação: “O que está realmente acontecendo? [...] Estarão o currículo e a instrução, de facto, a tornarem-se similares em todo o mundo?” (Anderson-Levitt & Kathryn, 2008: 349).

Nos dias de hoje, esta convergência curricular é promovida por organismos transnacionais e supranacionais com forte influência nas políticas nacionais. Vive-se o tempo da harmonização e da estandardização das políticas educacionais, tal como são analisadas por Steiner-Khamasi (2012), sendo o ensino superior um espaço privilegiado da sua afirmação, na medida em que, como vimos atrás, as instituições de ensino superior se tornaram nas alavancas de uma economia centrada no conhecimento.

É neste contexto que, com forte impacto a nível internacional, tem sido afirmada uma crescente lógica de controlo externo, inscrita numa cultura de avaliação (Ehlers, 2009), de modo a

assegurar a garantia da qualidade no ensino superior, através de políticas de regulação que envolvem processos e práticas de acreditação/avaliação. Se o conceito de qualidade se tornou central nas políticas de ensino superior, a sua operacionalização adquiriu, hoje em dia, um qualificante notório, o da garantia, na base do pressuposto que tal responsabilidade pertence a cada instituição e para a qual deve contribuir a implementação e avaliação de mecanismos formais e informais de responsabilização e prestação de contas. Os procedimentos de garantia da qualidade têm sido introduzidos no ensino superior na forma de modalidades de avaliação institucional, em que o processo de avaliação não só é globalizado pelos organismos transnacionais, mas também se converte num processo técnico de homogeneização e estandardização (Mok, 2011; Pacheco, 2011). Ao introduzir novas narrativas, a globalização torna-se num fenómeno dinâmico que configura situações políticas diferentes (Rizvi & Lingard, 2011; Ball, 2010), pois o processo de estandardização não representa a existência de uma univocidade absoluta entre políticas, processos e práticas. Apesar dessa diversidade, vivem-se, hoje em dia, tempos de predomínio de políticas de accountability (Taubman, 2009), ou de novas tecnologias de accountability (Ball, 2006), largamente associadas ao controlo social, à competitividade, à mercadorização e à qualidade-desempenho.

Como conceito global, a garantia da qualidade torna-se num conceito, ao mesmo tempo, político e técnico que agrega os dois principais registos da avaliação - o sumativo e o formativo (Rowlands, 2012). É neste sentido que é posta a circular a moeda da garantia da qualidade no ensino superior com duplas faces: avaliação/acreditação; avaliação interna/avaliação externa, assim expressas por Santos (2011: 3):

“A dualidade que inicialmente existiu entre os processos de avaliação e de acreditação tem vindo, contudo, a esbater-se, sendo hoje razoavelmente consensual que avaliação e acreditação são processos indissociáveis - constituem-se como as duas faces de uma mesma moeda. Uma outra dicotomia relativa à garantia da qualidade tem a ver com as vertentes, igualmente complementares, da avaliação interna e da avaliação externa”.

Este processo reforça a ideia de que “a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de ensino superior – é aí, no seu interior, que se ganha ou se perde a batalha da qualidade” (*Ibid.*: 3), aliás como é declarado no documento “Padrões e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior, aprovado na reunião de Bergen, em 2005

A interiorização de uma cultura de qualidade, garantida no interior de cada instituição, a quem primeiramente cabe essa responsabilidade, tem sido expressa em duas governamentalidades curriculares específicas - a dos resultados/*standards* e a das tecnologias – com incidência na reconfiguração do trabalho docente e nas decisões curriculares.

Diferentes formas de governação curricular surgem com a regulação pós-burocrática (Maroy, 2012), em que a estandardização de processos e normas é substituída pela estandardização de resultados e pela institucionalização de uma cultura de avaliação, de “accountability” e de responsabilização (Afonso, 2012). A valorização dos resultados de aprendizagem (*learning outcomes*), no quadro de uma abordagem por competências (Pacheco, 2011), introduz no ensino superior a mudança de paradigma (do ensino para a aprendizagem), a diversidade de apoios e a componente de investigação, se bem que os pressupostos enunciados sobre o processo de Bolonha estejam bastante longe da realidade desejada (Morgado, 2009).

Numa relação intrínseca com a melhoria do desempenho, a governação curricular baseada nas tecnologias incide no reforço de um controlo dos resultados através de processos de tecnicização do currículo, amplamente possibilitados pelas tecnologias de informação e comunicação (Lévy, 2007; Postman, 1994). Com efeito, a gestão da plataforma, tão recorrente no ensino superior, converte-se num poderoso instrumento de controlo do conhecimento, contribuindo para a ideia da eficácia do desempenho escolar, tal como os *Massive Open Online Courses* (MOOC) se tornarão na sua mercadorização.

Quer dizer, por isso, que tal globalização e tais políticas de partilha de conhecimento têm impacto no trabalho docente, para além de gerarem dispositivos de recentralização do currículo e de tornarem mais presentes e acutilantes modelos externos de avaliação, tanto das aprendizagens como das instituições escolares. As decisões curriculares tendem, neste contexto de estandardização e controlo, tanto interno como externo, pois as instituições de ensino superior tendem para a implementação de um sistema de garantia da qualidade acreditado em função de parâmetros transnacionais, para a *retaylorização* dos processos, bem como para a *retylerização* das práticas de decisão curricular.

## Referências

- Afonso, Almerindo (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 471-484.
- Anderson-Levitt, & Kathryn M. (2008). Globalization and curriculum. In F. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Los Angeles: Sage.
- Antunes, Fátima (2006a). A europeização das políticas educativas: a nova arquitetura e o novo elenco no campo da educação. In A. Magalhães e S. Stoer (Org.), *Reconfigurações. Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização* (pp. 129-132). Porto: Profedições.
- Antunes, Fátima (2006b). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e

- visões para o projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93.
- Ball, Stephen J. (2006). Performativity and fabrications in the education economy: towards the performative society. In H. Lauder, P. Brown, A. H. Halsey & J. Dillabough (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 692-701). London: Oxford University Press.
- Ball, Stephen (2010). New states, new governance and new policy. In M. Apple & S. Ball & L. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 155-166). New York: Routledge.
- Barroso, João (2003). *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa Ed.
- Correia, Ana Maria & Mesquita, Anabela (2006). *Novos públicos no Ensino Superior. Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: edições Sílabo.
- Dale, Roger (1994). A promoção do Mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 2, 109-139.
- Gibbons, Michael (2003). Globalização, Competitividade e Futuro da Educação Superior. In Albert Friedlander *et al.*, *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões* (pp. 233-247). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lévy, Pierre (2007). *O que é o Virtual? (8ª d.)*. São Paulo: Editora 34.
- Magalhães, Ant. (2010). Os modelos emergentes de regulação política e a governação do ensino superior na Europa. In A. Teodoro (Org), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização* (pp. 37-67). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Maroy, Christian (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 62-93). London: Routledge.
- Mendes, Madalena (2007). A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. *Dialogia*, S. Paulo, V. 6, 107-117.
- Mok, Ka Ho (2011). The quest for regional hub of education: growing heterarchies, organizational hybridization, and new governance in Singapore and Malaysia. *Journal of Education Policy*, 26 (1), 61-81.
- Morgado, José Carlos (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. *Educação & Sociedade*, Vol. 30, nº 106, 37-62.
- Pacheco, José A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos e espaços de globalização*. Porto: Porto Editora.
- Postman, Neil (1994). *Tecnopólio. A Rendição da Cultura à Tecnologia*. São Paulo: Nobel.
- Rizvi, Fazal, & Lingard, Bob (2010). *Globalizing Education Policy*. Abingdon, UK: Routledge.
- Rowlands, Julie (2012). Accountability, quality assurance and performativity; the changing role of the academic board. *Quality in Higher Education*, 18 (1), 97-110.

- Santos, Sérgio Machado (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES Readings.
- Sousa Santos, Boaventura (2008). A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In B. S. Santos & N. A. Filho, *A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova*, (pp. 15-78). Coimbra: Edições Almedina.
- Steiner-Khamsi, Gita (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Taubman, Peter (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. London: Routledge.
- Teodoro, António (2010). Apresentação. In A. Teodoro (Org), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização* (pp. 5-10). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Yates, Lyn, & Grumet, Madeleine (2012). *Curriculum in today's world: configuring knowledge, identities, work and politics*. London: Routledge.

## **Currículo e Formação de professores no Brasil: qual o lugar das “novas” tecnologias?**

Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Alaim de Souza Neto  
Fernando César Sossai

### **Resumo**

As políticas que orientam a formação de professores no Brasil, há muito tempo alertam para a necessidade do uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino superior. Tais orientações provocaram alguns movimentos curriculares no âmbito das reformas dos projetos pedagógicos dos cursos. Seja pela presença de disciplinas (lôcus curriculares específicos) seja a partir de eixos e núcleos formativos, existiram esforços nos diferentes cursos de licenciatura, objetivando “atualizar o currículo” (Pacheco, Sossai, Lunardi Mendes, 2009).

A partir de uma pesquisa realizada com o intuito de mapear os usos pedagógicos de tecnologia nos cursos de formação (inicial e continuada) de professores no Brasil, a presente

comunicação pretende apresentar alguns resultados do panorama construído.

Utilizando-se de fontes primárias e secundárias de informação, os resultados alcançados apontam para um uso restrito de “novas” tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem na Universidade. A presença da temática encontra-se circunscrita a disciplinas específicas e mesmo quando existem laboratórios e grupos de pesquisa que trabalham com o tema tal assunto parece não penetrar no currículo formativo. Os resultados permitiram identificar que os artefatos tecnológicos não são a chave para a mudança do contexto educativo, mas sua presença é importante não só como condição de inclusão digital, mas como formação de qualidade dos futuros docentes e suporte necessário para permitir exploração e apropriações de saberes que de outra forma não teriam lugar. No entanto para isso, no âmbito curricular os saberes disciplinares, pedagógicos e tecnológicos, deveriam balancear a formação conceitual e teórica com a procedimental, colocando no centro da experiência formativa projetos de ensino capazes de desenvolver capacidades de desenhar os melhores recursos e sequências para o ensino e aprendizagem mediados com as TIC. O mapeamento aponta ainda para uma oscilação entre uma formação técnica e uma formação teórica, distanciada do uso pedagógico de sala de aula.

## **Abstract**

Policies that guide teacher training in Brazil, have long warned of the need of pedagogical use of information and communication technologies (ICT) in higher education. Such guidelines have caused some movement within the curricular reforms of the pedagogical projects. Either by the presence of disciplines (locus specific curriculum) is from shafts and cores formative efforts existed in different degree courses, aiming "to update the curriculum" (Pacheco, Sossai, Lunardi Mendes, 2009).

From a survey in order to map the pedagogical uses of technology in training courses (initial and continuing) teacher in Brazil, this communication presents some results of the built landscape.

Using primary and secondary sources of information, the results obtained indicate a restricted use of "new" technologies in the practice of teaching and learning at the University. The presence of the subject is limited to specific disciplines and even when there are laboratories and research groups that work with the theme this issue does not seem to penetrate into the training curriculum. The results showed that technological artifacts are not the key to changing the educational context , but their presence is important not only as a digital inclusion , but as quality training of future teachers and support necessary to enable exploration and appropriation of knowledge that otherwise would not take place . However to do so , within the curricular

disciplinary knowledge , pedagogical and technological , should balance the conceptual and theoretical training with the procedural , placing the center of the formative experience teaching projects able to develop capabilities to design the best features and sequences for teaching and mediated learning with ICT . The mapping also points to an oscillation between a technical and theoretical training, distanced from the pedagogical use of the classroom.

## **Introdução**

Num país como o Brasil, os discursos sobre a inserção de tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas escolas têm sido recorrentes em numerosas propostas oficiais de educação. Em sua maioria de caráter “reformista”, essas propostas têm se esforçado por apresentar as tecnologias da informação e comunicação como artefatos tecnológicos capazes de “atualizar o currículo” às contingências de sociedades cada vez mais globalizadas (Sossai, Lunardi Mendes, Pacheco, 2009).

Tais propostas são implementadas como parte de um conjunto de melhorias voltadas ao aumento da qualidade da educação básica oferecida nas escolas públicas, embora venham revestidas de discursos que almejam a modernização da sociedade e atendimento às demandas internacionais de produção. Sua formulação/implementação tem como marco a década de 1980, momento em que o governo brasileiro buscou massificar o ideário de que a presença de tecnologias nas escolas seria também sinônimo de melhoria do ensino público nacional.

Ao longo dos últimos trinta anos, a história tem demonstrado a centralidade do governo federal do Brasil na disseminação de iniciativas desta natureza. Travestindo-as sob o epíteto de inclusão digital e/ou inclusão social, temos presenciado a criação e o desenvolvimento de diferentes programas/projetos que tão somente têm demarcado a descontinuidade do fazer e do pensar políticas nacionais de educação atinentes a disseminação de tecnologias da informação e comunicação no ensino público brasileiro.

É considerando esta configuração que as análises aqui empreendidas se processarão. Objetivamos apresentar algumas discussões que se desdobram de investigações<sup>40</sup> que temos feito a respeito dos “*usos con sentido pedagógico*”<sup>41</sup> das tecnologias da informação e comunicação na

---

<sup>40</sup> Neste texto valemo-nos, principalmente, dos resultados obtidos com a realização de uma pesquisa a respeito das formas de incorporação de TICs na formação docente dos países que integram o MERCOSUL (Projeto PASEM 004/2012). Tal estudo foi coordenado pela professora Dra. Inés Dussel (UNAM-México) e financiado com recursos provenientes da OEI. Em nosso caso, cumpriu a coleta, sistematização e análise de informações circunscrita a formação de professores no Brasil (inicial e continuada).

<sup>41</sup> Dado o limite de páginas a que estamos submetidos, grosso modo, explicitamos que tal expressão é tomada do pensamento de Inés Dussel (2013). Para ela, uma definição possível de tal expressão, entre outros, deve

formação de professores no Brasil. Sobre isso, cabe sublinhar que tal discussão é bastante recente no país e consiste num enorme desafio aos pesquisadores interessados no assunto.

Para melhor refletir sobre as complexidades envolvidas com a análise dos usos com sentido pedagógico de TICs, optou-se por uma pesquisa de natureza exploratória com base em dados qualitativos e quantitativos. De maneira pontual, dividimos metodologicamente a investigação em fontes primárias e secundárias.

Como fontes primárias, valemo-nos do levantamento e da análise dos projetos pedagógicos de cursos de formação de professores em três diferentes áreas da educação básica: Pedagogia, Matemática e História, bem como um panorama nacional sobre os objetivos e as formas de atuação dos laboratórios de tecnologia vinculados à formação de professores destas três áreas de conhecimento. Como fontes secundárias, trabalhamos com duas outras tipologias de documentos: os resultados de pesquisas publicados em livros e artigos, oriundos de teses, dissertações e/ou pesquisas desenvolvidas por órgãos específicos, bem como os relatórios e estatísticas sobre os diversos programas/projeto de tecnologia educacional do governo brasileiro.

Por fim, como considerações finais, apresentamos algumas contribuições a fim de auxiliar na discussão sobre os usos com sentido pedagógico de tecnologias da informação e comunicação nas escolas.

### **Usos das TIC com sentido pedagógico no contexto da formação docente brasileira**

A formação de professores no Brasil é regulada por meio de Leis, Diretrizes, Programas e estratégias de financiamento que colocam em diálogo o setor público e o privado. Isso contribui para que tenhamos a configuração de um cenário nacional híbrido, no qual orientações oficiais sobre formação de professores – assim como a oferta de vagas – fiquem sob responsabilidade de órgãos de educação vinculados a diferentes esferas do governo brasileiro (Federal, Estadual e Municipal; nomeadamente universidades, institutos técnicos etc.), ao mesmo tempo em que se reconhece e se estimula a ampliação da área de atuação da iniciativa privada por meio de convênios, parcerias e programas especiais que ofertam canais de financiamento a instituições privadas interessadas em captar grandes somas de dinheiro com vistas a concessão de bolsas de estudos para que seus estudantes, antes de tudo, paguem as mensalidades dos cursos que frequentam.

Seja por qualquer caminho, os cursos brasileiros de formação de professores estão divididos em dois grupos de licenciaturas, a saber: as áreas disciplinares (Ciências Biológicas, Ciências da

---

levar em conta que usos pedagógicos são “[...] aquellos que están vinculados al curriculum o a usos académicos más establecidos (aprendizaje de contenidos escolares)”.

Religião, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática) e o conjunto da Pedagogia (relacionado à formação de professores que irão atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em cargos de gestão escolar).

Em que pese o fato de que cada curso possua um conjunto específico de documentos oficiais que orientam suas definições teórico-didático-pedagógicas, todos estão submetidos a uma normatização comum e generalista advinda do governo federal: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Embora pudéssemos alongar/aprofundar as informações aventadas nesta seção, o que foi dito já nos é suficiente para afirmar que a diversidade de documentos norteadores e de cursos de formação de professores no Brasil espelha um cenário de ensino superior no qual convivem temporalidades educacionais distintas e que, por vezes, enfrentam-se ao redor de um mesmo objeto: um lugar curricular no contemporâneo mercado educacional brasileiro no qual a disponibilização de TICs vem sendo entendida como sinônimo de atualização e boa preparação dos profissionais que irão atuar nas escolas (MENDES; SOSSAI, 2013). Parte do que explicitamos é evidenciado na tabela que apresentamos a seguir.

**Tabela 1 – matrículas em cursos de graduação em Pedagogia no Brasil (de acordo com natureza jurídica e modalidade, ano base 2011)**

	Total	NATUREZA JURÍDICA		MODALIDADE	
		Público	Privado	Presencial	EaD
Total	570.829	22,33%	77,67%	297.581	273.248
				Público= 31,55%	Público= 12,40%
				Privado= 68,45%	Privado= 87,60%

Fonte: (Evangelista; Triches, 2012 p. 289).

De maneira impressionante, embora a Educação a Distância (EaD) somente tenha sido oficialmente permitida sob a forma de Lei Nacional com a LDBEN (em 1996), em cerca de 15 anos já registrava 50% da matrículas em cursos de Pedagogia que se encontravam em funcionamento no país. Ora, não sejamos inocentes a tal ponto de acreditar que o fato das matrículas em EaD estarem concentradas no setor privado é mero acaso histórico. Se atentarmos ao fato de que qualquer curso superior oferecido na modalidade EaD carece de adequada infraestrutura de TICs (hardwares e softwares informáticos atualizados, por exemplo), comparando-o com a política de descontinuidade dos programas de capacitação/treinamento para

o bom uso das TICs nas escolas/universidades públicas brasileiras<sup>42</sup>, teremos uma mostra do por que a EaD se constitui num nicho de mercado de grupos educacionais interessados que o principal produto da educação seja, também, o lucro.

Frente a um panorama no qual o avanço das TICs na formação de professores tem se dado sob a lógica da descontinuidade do investimento governamental e do alargamento das zonas de atuação de grupos educacionais privados de caráter comercial, interessa-nos retornar a nossa questão de partida e analisar: como tem se processado usos com sentido pedagógico das TICs nos cursos de formação de professores brasileiros?

Desdobrando-se da análise da multiplicidade de documentos que coletamos em nossas pesquisas, parece-nos que tal uso pouco se consolidou na história universitária brasileira, em termos de conexão com teorias e metodologias mais amplas e que poderiam dar base para a construção de práticas pedagógicas que se distenderiam para além do olhar e do exercício tecnológico instrumental/instrucional.

Ainda que seja animadora uma das constatações de nossos estudos, segundo a qual o uso de TICs na formação de professores pode ser visto na expansão do número de laboratórios e/ou núcleos especificamente voltados à promoção destas tecnologias entre os estudantes do ensino superior brasileiro, uma reflexão pormenorizada sobre como estas (as tecnologias) e estes (os laboratórios/núcleos) são apropriadas/os no cotidiano das universidades, revelou situações preocupantes<sup>43</sup>. Pontualmente, a análise dos aspectos pedagógicos imiscuídos com o uso de TICs naqueles laboratórios tornou possível perceber que:

**a)** Praticamente todos os laboratórios foram constituídos por meio de projetos cujos centros de referência eram cursos de graduação presenciais.

**b)** Todos os laboratórios analisados se formaram por meio de projetos de pessoas físicas, tomando como referência a trajetória intelectual e os desejos de futuro de docentes vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação de suas instituições. Assim, a entidade jurídica “universidade” (e suas subdivisões “cursos de graduação/pós-graduação”, “Pró-Reitorias”) pouco se envolveram na definição direta da natureza educacional e pedagógica dos laboratórios.

**c)** Todos os laboratórios e projetos que investigamos atestam que suas práticas pedagógicas

---

<sup>42</sup> Ilustre-se tal enunciação com a informação de que desde a década de 1980 o Brasil foi acometido por numerosos programas nacionais de difusão de TICs na formação de professores e nas escolas públicas de ensino básico (EDUCOM, FORMAR, PRONINFE, TV ESCOLA, PROINFO, PROUCA). Entretanto, antes que os vejamos como espelho duma boa vontade governamental, cumpre sublinhar que todos guardam consigo o signo da descontinuidade de investimentos; são índices da doença do descontinuísmo político que acomete as políticas de gestão da educação pública brasileira.

<sup>43</sup> Tal afirmação baseia-se numa pesquisa sobre a dimensão didático-pedagógica e teórico-metodológica de 14 núcleos/laboratórios de tecnologias de universidades públicas brasileiras situadas em diferentes regiões do país.

buscam (e/ou estão alicerçadas) a edificação de saberes interdisciplinares (ora como método de ensino/aprendizagem, ora como dimensão epistemológica capaz de guiar a escolha do que se elege como conhecimento válido à aprendizagem dos professores em formação, ora como entidade educacional a ser perseguida como estratégia de futuro à requalificação de todos os níveis de ensino brasileiros – Fundamental, Médio, Superior).

**d)** Se esforçam por valorizar o manuseio de diferentes mídias comunicativas (nomeadamente rádio, televisão e computador) e a aprendizagem de procedimentos técnicos para tratamento do conteúdo tecnológico abrigado em variados suportes (edição de imagem/vídeo, operação de equipamentos eletronicamente complexos etc.).

**e)** Tanto por meio de projetos acoplados quanto por intermédio de rotinas institucionalizadas. Os dados que coletamos demonstraram uma busca intensa por construir ou consolidar parcerias educacionais junto às instituições públicas de ensino fundamental e médio.

**f)** A questão do software livre parece estar se consolidando na formação de professores no Brasil. Não foram poucos os laboratórios e os projetos que assumiram o interesse em oferecer aos professores em formação à familiarização teórica e metodológica com este tipo de digitalidade.

**g)** A elaboração e a difusão de recursos didáticos eletrônicos/audiovisuais/eletrônicos é pouco desenvolvida em todas as instituições que fizeram parte do escopo da pesquisa.

**h)** É praticamente nula a identificação de práticas laboratoriais e/ou projetuais claramente interessadas na mediação pedagógicas de artefatos eletrônicos mais recentes, tais como tablets, dispositivos de armazenamento de conteúdo digital do tipo cartão de memória ou mesmo celulares de qualquer ordem.

**i)** Tem ganhado força a crença de que a partir de práticas pedagógicas suportadas em TICs é possível empoderar grupos sociais em situação de desfavorecimento/vulnerabilidade social. A esse respeito foram vislumbrados projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos por estudiosos vinculados às instituições universitárias sediadas em cidades metropolitanas (nomeadamente Rio de Janeiro e São Paulo) ou em suas regiões circunvizinhas (nos casos mencionados naquela tabela, Niterói). Via de regra, as TICs são usadas em projetos de extensão que agrupam alunos de cursos de licenciaturas ao redor de atividades educacionais que buscam dar a oportunidade de crianças, adolescentes e adultos, que vivem na periferia de grandes municípios, experimentarem a produção de conteúdo audiovisual a respeito de suas histórias de vida e/ou de outros temas importantes as suas comunidades.

Sem dúvida, esta parte da pesquisa revela o esforço de diferentes laboratórios universitários e cursos de graduação/pós-graduação em mediar políticas nacionais de educação interessadas em promover o alargamento dos usos de TICs na formação de professores, bem como seus desejos de assegurar aos futuros docentes um arcabouço teórico-metodológico capaz de prepará-los,

antecipadamente, para desafios escolares desconhecidos. No entanto, ao confrontar esse dado com os outros levantados e já apresentados, destacamos algumas hipóteses que podem auxiliar na compreensão dos “usos pedagógicos” encontrados.

Em se tratando da integração de TICs às disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de formação de professores brasileiros<sup>44</sup>, ainda não se identifica a consolidação de um lugar disciplinar efetivo para o trato das questões atinentes ao seu uso com sentido pedagógico (são raras, por exemplo, disciplinas intituladas Educação e TICs ou Educação e Novas Tecnologias...). De maneira geral, cumprem este papel disciplinas como Metodologia do Ensino, Estágio Curricular Supervisionado, Práticas de Ensino, Didática, Metodologia da Pesquisa, nas quais há o incentivo à difusão de TICs na aprendizagem superior, sobretudo evidenciada no fato de constar no texto das ementas destas disciplinas a obrigatoriedade dos professores abordarem o assunto em sala de aula.

Numa perspectiva eminentemente operacional, a pesquisa verificou que nas salas de aula das instituições formadoras dos professores ocorre a predominância e o incentivo do uso de microcomputadores, projetores multimídias (Datashow) e da rede de internet com e sem fio.

Por fim, sublinha-se também que identificamos na documentação online dos cursos daquelas universidades que, alunos e professores, no dia a dia da sala de aula, mantém o uso pedagógico de filmes (projetos sobre História e Cinema, por exemplo); numerosas vezes se colocam a elaborar materiais didáticos com base na utilização de tecnologias digitais (produção de fotografias, de vídeo-documentários, de sites e blogs); e também em algumas ocasiões se colocam a realizar pesquisas cientificamente orientadas valendo-se da rede mundial de computadores, a internet.

### **Considerações finais**

O esforço empreendido na construção deste texto, e da ampla pesquisa que deu origem a ele, permite-nos oferecer algumas conclusões sobre os usos com sentido pedagógico de TIC na formação docente brasileira.

Primeiramente, vale a pena mencionar que nos últimos 15 anos, ocorreu uma significativa expansão da disponibilização de infraestrutura tecnológica às escolas e às universidades brasileiras. Entretanto, persiste a urgência do governo brasileiro em superar atrasos em relação à

---

<sup>44</sup> Para as considerações sobre os lugares curriculares das TICs nos cursos de licenciatura do Brasil, valemos da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em História, em Matemática e em Pedagogia das seguintes universidades: Universidade da Região de Joinville, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Tiradentes, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

infraestrutura, pois grande parte desta expansão tecnológica ainda está restrita aos centros urbanos e/ou cidades litorâneas, em detrimento de regiões de interior.

Do exposto se depreende ainda que, embora tenham ocorridos esforços na direção de popularizar o ferramental, no campo da formação de professores, ainda é carente a discussão curriculares sobre os usos com sentido pedagógico das TICs em situação de ensino e de aprendizagem escolar.

Destarte, do ponto de vista da proposição de políticas de formação docente, a pesquisa realizada nos ajudou a identificar a presença da temática, desde a década de 1980, em vários dos documentos legais que orientam a formação inicial e continuada dos professores brasileiros. Muitos destes, não possuem a clareza sobre o que significa usar pedagogicamente as TICs e qual o seu lugar curricular no processo de graduação e/ou de pós-graduação dos estudantes. Esquivando-nos do determinismo, seguramente desdobra-se disso o fato de que muitos projetos universitários que usam TICs pouco ou nada se vinculam a um projeto de futuro sensível a forma como os educadores em formação poderão lançar mão delas quando do exercício de suas funções laborais (justificativa esta utilizada pelo próprio Ministério da Educação do Brasil para inseri-las em espaços educacionais formativos, como as universidades e as escolas públicas de ensino fundamental e médio).

## **Referências**

- Brasil. Presidência da República (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- Evangelista, O. & Triches, J. (2012). Jovem Professor: um forte! In M. M. Silva; O. Evangelista & E. Quartiero, *Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subalterna de formação para o capital* (pp. 277-316). Campinas: Mercado de Letras.
- Mendes, G. M. L. & Sossai, F. C. (2013) Currículo e novas tecnologias no ensino fundamental: entre estabilidade e mudanças. In J. C. Morgado; L. L. C. P. Santos & M. A. Paraíso, *Estudos curriculares: um debate contemporâneo* (pp. 181-192). Curitiba: CRV.