

DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE CURRÍCULO E SISTEMAS DE ENSINO

Patrícia Peluso Condé¹



ISSN: 2525-488X

RESUMO

O cenário educacional brasileiro exige um olhar atento à grade curricular para que se possa melhor compreender a evolução do pensamento pedagógico no país e sua influência na ação docente. Este artigo tem como objetivo analisar os currículos que vigoram nas escolas brasileiras, as perspectivas para a educação inclusiva em uma sociedade permeada por mídias digitais e problematizar a relação do sistema educacional com a expansão das novas tecnologias, expondo os desafios que se apresentam para todos que se encontram envolvidos nos setores educacionais do mundo contemporâneo. Por meio de revisão bibliográfica, buscou-se o conhecimento e aprofundamento de pressupostos teóricos de autores que analisam o objeto de estudo e, embasado nesses pressupostos, propõe-se uma reflexão acerca do currículo como ferramenta institucionalizada de transmissão de cultura de uma sociedade, visto encontrar-se permeado de relações de poder e ser a expressão de interesses e forças que atuam no sistema educativo em determinado momento.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Tecnologia. Educação inclusiva. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A análise do contexto educacional e curricular brasileiro exige a compreensão da evolução do pensamento pedagógico no país e sua influência na ação docente. Para tanto, torna-

se necessária a pesquisa bibliográfica, tendo como referência a história e a origem do currículo e as mudanças ocorridas frente às questões atuais.

A pesquisa bibliográfica permitiu o conhecimento e aprofundamento dos pressupostos teóricos de autores que discutem o objeto de estudo. Segundo Lakatos e Marconi (1987, p. 66):

[...] a pesquisa bibliográfica trata do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, entre outros, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

Isso posto, buscou-se referencial teórico que pudesse subsidiar este estudo, através do qual se constatou que o currículo se encontra permeado de ideologia, cultura e relações de poder. O currículo é, também, inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional como a teoria crítica veem nele uma maneira institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Devido a isso, o currículo é o meio ideal para a transformação, ou manutenção, das relações de poder e, portanto, das mudanças sociais. Para Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

O currículo escolar possui ação direta na formação e desenvolvimento de alunos,

¹ Universidade Nacional de La Plata. E-mail: patricia.peluso.conde@gmail.com

assim como de futuros professores. Percebe-se, pois, que a cultura, a ideologia e o poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que será produzido. É importante ressaltar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, uma vez que viabiliza o processo de ensino – aprendizagem.

Para Sacristán (1999, p. 61), “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Portanto, o currículo não é um elemento neutro de transmissão de conhecimento. Ele está permeado de relações de poder e é a expressão de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento. Para compreender melhor o currículo no processo educacional, faz-se necessário contextualizá-lo no pensamento pedagógico brasileiro.

O CURRÍCULO E O PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

De acordo com Moreira e Silva (1997), o currículo teve sua origem no Brasil a partir dos anos 1920 e 1930, tendo como parâmetro teorias originadas, principalmente, nos Estados Unidos, com forte influência de John Dewey e Kilpatrick, que criticavam currículos tradicionais elitistas e defendiam ideias progressistas.

É importante considerar que até então os conteúdos escolares nas escolas brasileiras encontravam-se fortemente influenciados por concepções jesuíticas, ou seja, o currículo tradicional de todas as escolas do país perpetuava concepções educativas que remontavam ao período colonial.

Os pensamentos sociológicos de Comte e Durkheim contribuíram para acentuar o caráter encyclopédico do currículo brasileiro, visto que este se tornou mais extenso nas áreas de Português, Matemática e Geometria nas séries iniciais e passou a enfatizar ainda mais a Educação Moral e

Cívica, conteúdo indispensável na formação de um país que buscava trilhar o caminho da ordem e do progresso, próprio do positivismo da época.

Após a Primeira Guerra Mundial, a educação passa a ser vista como a mais poderosa ferramenta de reconstrução social, política e moral. O indivíduo começa a ser considerado resultado de influências do meio social. Questiona-se a possibilidade de o ensino realizar-se apenas em salas de aula, uma vez que o ser humano é formado à semelhança de seus contemporâneos, e seu desenvolvimento integral só seria alcançado se sua educação lhe fosse dada pela sociedade.

Nesse cenário pós-guerra, o currículo tornou-se algo a ser programado a partir da análise científica das atividades humanas. Passou-se a não considerar ou aceitar concepções vagas de objetivos educacionais, ou seja, nessa perspectiva, o currículo não mais seria constituído a partir do acervo da humanidade, mas deveria abranger um número ilimitado de atividades humanas, hábitos, capacidades, etc. Era a corrente tecnicista que, nas décadas de 1960 a 1970, sufocou as ideias da Escola Nova que vigoravam no cenário educacional.

Nessa mesma época, no Brasil, as escolas e os educadores receberam influências de vários tipos de abordagens teóricas, algumas até mesmo contraditórias. Chegaram até nós correntes psicológicas, de cunho behaviorista, assim como a teoria do capital humano, de cunho funcionalista, idealizada por T. W. Schultz, de Chicago. Esta vinha ao encontro da preocupação, vigente nos países desenvolvidos, com o gigantismo dos sistemas educacionais, extremamente dispendiosos para os cofres públicos.

Simultaneamente aparecem estudos críticos sobre o problema da desigualdade de oportunidades entre os indivíduos provenientes de diferentes classes sociais. Essa abordagem, que trazia à tona a distribuição desigual do conhecimento e o controle social da transmissão cultural, encontrou ressonância nas obras de Paulo Freire, o qual propunha superar o currículo

tradicional, abstrato, teórico e dissociado do cotidiano (MOREIRA, 1990).

A década de 1980 foi marcada, no Brasil, pelo aparecimento de vários estudos sobre o conteúdo escolar e o funcionamento interno das escolas brasileiras, que proporcionaram uma leitura crítica e transformadora do currículo. Pode-se perceber que a construção curricular nas escolas brasileiras não ocorreu sob uma única ideologia; sofreu influência de tendências e interesses distintos, provando, dessa forma, que é impossível desvincular o currículo da constituição histórica e social.

Se, por um lado, o currículo (embrião da escola para todos) revelou preocupação com a extensão quantitativa da educação escolar, por outro não cultivou, a princípio, estudos sobre a compreensão do papel da escola, preocupando-se apenas em buscar racionalmente maneiras de atender demandas econômicas imediatas e produzir um pensamento único homogêneo e pretensamente neutro. Debates teóricos sobre a prática curricular e a inclusão social têm revelado o quanto a sociedade do século XXI revela e oculta pressupostos e intencionalidades da educação, o que torna mais urgente o avanço na reflexão sobre a teoria e a prática curriculares.

A educação escolar tem sido considerada um direito que o Estado deve garantir a todo cidadão e é um direito subjetivo de cada um receber educação escolar de qualidade, necessária para qualificá-lo para inserir-se na sociedade. Dessa forma, o currículo escolar deve garantir a qualidade social do ensino oferecido e permitir que os estudantes possam ascender aos níveis superiores de ensino. Porém, não é essa a realidade nas escolas do Brasil.

O impacto mais evidente das mais recentes reformas educacionais de caráter globalizado na educação das escolas brasileiras é a produção de um distanciamento do modelo que a gerou, de tradição republicana. Para alinhar-se às tendências internacionais e atender às pressões de demandas econômicas e políticas, a escola brasileira entregou-se às novas regras de financiamentos e gestão, que a direcionam a um

modelo liberal, o qual vem convivendo, não muito harmonicamente, com o modelo anterior.

A implantação de sistemas centralizados de avaliação é incorporada à escola brasileira, que, para gerar resultados, aproxima-se – em seu funcionamento – de modelos empresariais de gestão e incorpora iniciativas privadas. Esse modelo exige resultados mensuráveis e rápidos para que o país possa se manter em condições de competir internacionalmente. A realidade educativa no Brasil, porém, está bem distante da idealizada. O país se encontra com grande defasagem na formação de professores, quantitativa e qualitativamente. A solução encontrada, então, é a utilização de currículos prescritos que trazem consigo um impacto imediato nas práticas pedagógicas cujas consequências são a perda da autonomia dos educadores, a maximização da crença de que o papel dos professores é o de transmissores de conteúdo e executores de tarefas pré-determinadas por “especialistas em educação”, além da submissão do professorado a uma estreita ideia de qualidade educacional. Podemos ainda citar a desqualificação do papel docente e a institucionalização do processo. O impacto sobre os alunos é inevitável.

Um currículo prescrito que se imagina pronto por si só já é desqualificado, em seu ponto de partida, como prática social. Na visão de Sacristán (1999, p. 122),

[...] boa partitura não é música, nem o mapa é terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução é subestimar o valor e o poder do texto; é pensar que, mais do que uma partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias.

É impossível pensar o currículo sem seus sujeitos, pois é na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social quando permite a inserção do indivíduo na sociedade, e, para que isso ocorra, deve haver

a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento e seja um espaço de convívio democrático e solidário.

Os debates a respeito do currículo e dos critérios de sucesso são legítimos, porém deveriam priorizar a busca por uma escola mais eficiente e justa. Uma escola que conseguisse fazer com que todos os estudantes obtivessem sucesso, independentemente dos critérios utilizados para definir esse sucesso. De acordo com Perrenoud (2003), a democratização do ensino passa pelos currículos direcionados para o essencial e devem ter objetivos de formação explícitos e sensatos. Para ele, deveriam ser priorizadas aprendizagens essenciais e duráveis, em vez de uma aprendizagem decorada e de uma pedagogia bancária que consideraria os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra.

Perrenoud acredita que a principal questão política é democratizar o ensino, e o grande problema teórico continua a ser a explicação das desigualdades de sucesso escolar, já que as condições de escolarização parecem as mesmas. Segundo o autor, em vez de a escola fazer malabarismos com os indicadores das avaliações internacionais para tentar salvar as aparências, as instituições educacionais deveriam esclarecer seus objetivos de formação e realizar as avaliações de acordo com eles. O currículo deveria vir em primeiro lugar, e a avaliação seria para verificação do que está sendo assimilado de maneira inteligente e duradoura, para além das rotinas escolares.

O CURRÍCULO A FAVOR DE UMA ESCOLA DIGITALMENTE INCLUSIVA

A educação escolar como ferramenta de inclusão é um direito garantido pela Constituição brasileira. O analfabetismo, porém, constitui um grande problema social que persevera na atualidade, e o Brasil é um país que vem há anos buscando alternativas teóricas e metodológicas para fazer com que esses indivíduos deixem de

fazer parte do contingente de analfabetos e passem a ter domínio do mundo letrado. Em uma sociedade globalizada e competitiva, que exige cada vez mais saberes e competências, aqueles que não possuem esse domínio tornam-se vítimas da exclusão social.

De acordo com Castells (1993), estamos vivendo em um novo contexto social, intitulado “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”, que exige dos indivíduos um perfil específico: ele deve ser capaz de viver inclusivamente nessa nova configuração social, e quem não se adaptar ao ritmo das mudanças ficará à margem dessa sociedade.

Nessa sociedade do conhecimento, as TICs e as mídias, de modo geral, estão cada vez mais presentes na vida dos indivíduos; com isso, vemos surgir um novo tipo de exclusão: a exclusão digital. A sociedade do século XXI exige que, além do domínio do ler e escrever, sejamos também letrados digitais.

O conceito de inclusão digital subentende que o indivíduo exerce um papel ativo e interativo na sociedade do conhecimento, através do uso das TICs em suas atividades profissionais, cotidianas, educacionais, culturais, etc. para que isso se torne realidade em nosso país, é fundamental que se comece a pensar mecanismos de inclusão digital a serem oferecidos à população, uma vez que, para Rebêlo (2005, p. 1):

Inclusão digital significa, antes de tudo, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia [...]. Em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas ‘alfabetizar’ a pessoa em informática; é também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores.

A ideia implícita é de que não basta disponibilizar o acesso aos recursos tecnológicos; acima de tudo, é necessário oferecer condições efetivas para que a população possa utilizá-los. Cabe, então, à escola oferecer essas condições que tornarão possível a inclusão digital. Porém, para que isso ocorra, é necessária uma ampla

reforma no sistema educacional brasileiro, reforma essa que precisa atingir as políticas educativas, a formação de seus profissionais, a estrutura física das escolas, a proposta pedagógica entre outros vários fatores que precisam ser modificados para atender essa nova demanda. Para Moran (2006, p. 36),

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos.

A análise dos currículos e propostas pedagógicas revela que muitas mudanças precisam ser realizadas para que as tecnologias de fato façam parte do nosso processo educativo formal. Ainda temos várias escolas – públicas e privadas – que não possuem sequer um laboratório de informática com acesso à internet. Em um número expressivo de escolas, professores não fazem uso de recursos digitais em sala de aula, por não possuírem as ferramentas necessárias, ou por não estarem preparados para utilizá-las.

Está claro que os recursos tecnológicos, por si sós, não são garantia de melhora no aprendizado e na qualidade da educação, mas, para Kenski (2007, p. 124),

As tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrir e oferecer educação para todos, indistintamente [...]. O uso intensivo das mais novas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá à escola ‘o tamanho do mundo’.

É baseado nesse ponto de vista que o uso das TICs na educação torna-se de extrema relevância para a redemocratização do espaço escolar e consequente transformação da escola em instrumento efetivo de inclusão social, pois haverá a ampliação de seu raio de ação o que irá gerar consequentemente uma maior inserção dos seus sujeitos. É necessário, entretanto, que a equipe pedagógica das escolas esteja preparada para atuar de forma integrada, desenvolvendo

ações para que os alunos possam explorar os recursos em prol de seu processo de aprendizagem. Essa é uma situação que ainda enfrenta inúmeras dificuldades no panorama educacional brasileiro, dificuldades essas que se manifestam na falta de preparo tanto dos professores quanto dos próprios alunos.

É incontestável que, na maioria dos cursos de formação de professores, disciplinas voltadas para o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula são escassas ou inexistentes. Isso gera uma situação paradoxal na educação contemporânea: os profissionais são pressionados a se modernizarem, inovarem suas práticas pedagógicas com o uso das TICs, porém eles não passaram por cursos de formação voltados ao trabalho com tecnologias em sala de aula. A realidade, dessa forma, revela-se em sujeitos que supostamente seriam responsáveis pela alfabetização de outros (inclusive a alfabetização digital), incapazes, eles mesmos, de manusear as TICs. Diante disso, rejeitam a utilização da tecnologia em suas aulas, porque desconhecem formas de incorporá-la as suas aulas. Torna-se de extrema relevância uma mudança na formação dos profissionais de educação, visto que, para Kenski (2004, p.77),

É necessário, sobretudo, que os profissionais se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino.

Por outro lado, é inegável o despreparo dos próprios alunos no uso da tecnologia em sala de aula. Talvez devido à resistência dos estabelecimentos de ensino em fazerem uso das TICs, quando lhes é permitido utilizarem celulares, notebooks ou tablets para realizarem pesquisas ou trabalhos, muitos aproveitam a oportunidade para acessarem as redes sociais, sem se preocuparem se deixarão vestígios da utilização indevida de seus artefatos tecnológicos, chegando inclusive a postarem fotografias em horários que

supostamente estariam desenvolvendo algum tipo de atividade escolar.

Fica evidente, portanto, a necessidade de reformulação no funcionamento das instituições escolares, suas propostas pedagógicas, grades curriculares, além do próprio espaço físico para que a inclusão digital deixe de ser uma utopia e torne-se, de fato, um elemento que traga melhorias à qualidade de ensino-aprendizagem, ao despertar maior interesse do aluno em aprender.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Há algum tempo, pesquisadores passaram a considerar o termo “letramento”, diferenciando-o da palavra alfabetização. Inspirados por Mary Kato, primeira a fazer uso da terminologia, passaram a defender o princípio de que enquanto a alfabetização tornaria possível a aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento faria com que ele adquirisse o sistema escrito de uma sociedade, focalizando seus aspectos sócio-teóricos. Segundo Mary Kato (1986, pp.3-4), seria função da escola

[...] introduzir uma criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

De acordo com essa perspectiva de alfabetizar letrando, a escola atual teria como função primordial a formação de indivíduos não apenas aptos a ler e escrever, mas também competentes o suficiente para usar a leitura e a escrita, envolvendo-se com as diferentes práticas sociais. Como estamos inseridos em uma sociedade do conhecimento, da informação, torna-se praticamente impossível pensar a escolarização de um indivíduo sem haver em seu processo ensino-aprendizagem elementos que

lhe permitam não apenas a compreensão, como também a interação e familiaridade com as TICs. Torna-se relevante, portanto, que o letramento se torne mais abrangente e envolva também o letramento digital. De acordo com Aquino (2003, pp.1-2),

O letramento digital significa o domínio das técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas pelos sistemas computacionais.

Diante disso, para ser considerado capaz de adquirir competências de letramento digital, o indivíduo deve ser letrado em seu idioma, possuir o domínio dos códigos de leitura e escrita de sua sociedade para, a partir deles, ter condições de manusear as TICs e fazer uso intencional delas para, assim, explorar todas as potencialidades que possuem. Dessa forma, a escola, os sistemas educacionais assim como todos os seus agentes tornam-se elementos indissociáveis para que o letramento digital possa acontecer, como pode ser comprovado nos estudos de Xavier (2006, p. 1):

Esse novo letramento (o digital) considera a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viver como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Torna-se evidente que, se a escola não propiciar elementos que permitam aos indivíduos uma participação crescente nas atividades

que ocorrem na sociedade em que se encontra inserido, a educação se torna desinteressante, uma vez que se encontra desarticulada do contexto ao qual supostamente deveria se adequar, fato esse que contribuirá para o processo de exclusão social. Fica, então, a questão: para quem são feitos os currículos, repletos de conteúdos obrigatórios e saberes descontextualizados e ausentes de aprendizado sobre como servir-se dos saberes acumulados para de fato utilizá-los na vida cotidiana, familiar, política? Para Perrenoud (1999), a resposta é óbvia, pois os favorecidos sempre desejariam sê-lo ainda mais e vão querer dar a seus filhos melhores chances de seleção, porém isso acontecerá em detrimento daqueles para os quais a escola não desempenhará seu papel principal que é oferecer ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo.

A maioria dos programas de ensino segue um currículo formal geralmente elaborado por especialistas ligados ao poder educacional. Quando surge um novo tema – como as TICs – as instituições são pressionadas a inseri-lo na grade curricular, o que é feito sem a preocupação de integrá-lo aos conhecimentos já estudados e sem verificar se essa inclusão atende as necessidades da sociedade. A introdução de recursos tecnológicos no contexto escolar exige o redimensionamento de práticas e o comprometimento do corpo docente e discente, assim como da direção das instituições, para que o processo ensino-aprendizagem obtenha sucesso. Almeida (2000, p. 125) destaca que o projeto pedagógico das escolas deve ser flexível para possibilitar a inclusão de atividades de forma reflexiva, o que exige a conscientização de toda a comunidade escolar.

Estamos, pois, em um momento que exige mudanças e inúmeros estudos apontam nessa direção. Segundo Libâneo (2001, p. 80),

[...] a escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético, a consciência ecológica.

O professor que atua no século XXI tem a seu dispor inúmeras informações e diferentes visões de mundo que estão à disposição nos mais variados meios de comunicação. Alguns desses profissionais usam as tecnologias como complemento em aulas presenciais, como mero suporte ilustrativo. Na realidade, educar neste século supõe alterar o paradigma instrucional de aprendizagem para uma abordagem mais interativa e, acima de tudo, como afirma Moran (2004, p. 245), “[...] precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar suas atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que fica claro hoje, no cenário educativo brasileiro, é que educar na era da globalização implica repensar o processo ensino-aprendizagem que leva à aquisição do conhecimento. O desenvolvimento do aprender a aprender é um desafio no campo curricular. Sobre isso, Santos (citado por LIBÂNEO, 2001, p. 82) afirma:

Um dos grandes desafios que se põe ao desenvolvimento do currículo [...] é o de contemplar experiências de aprendizagem que permitam construir estratégias que ajudem o aluno a utilizar de forma consciente, produtiva e racional o seu potencial de pensamento e que permitam torná-lo consciente das estratégias de aprendizagem a que recorre para construir (reconstruir) os seus conceitos, atitudes e valores.

O professor tem a tarefa de reconstruir sua identidade ou construir uma nova

identidade. Professores e alunos dessa era digital precisam criar novas formas de conviver e aprender em rede, para alargar os currículos através do enfraquecimento das fronteiras entre o “dentro” e o “fora” da escola. Ao professor cabe assumir o papel de mediador e problematizador de questões e torna-se necessária a construção de um novo papel para o aluno, já que ele não mais será o receptor de informações ou conteúdos. Entre as inúmeras possibilidades, a escola pode cultivar o protagonismo, a organização da própria aprendizagem, a pesquisa.

Não restam dúvidas, portanto, de que o professor, no contexto da escola inclusiva digital e socialmente, deve reformular sua prática para que passe a ser visto pelo aluno como um colaborador em seu processo de aprendizagem. Propostas de ensino autoritárias que tentam moldar o aluno a um perfil predefinido não se manterão nesta nova realidade educativa. A velocidade com que as informações chegam aos dias de hoje exigem uma formação que habilite as pessoas a acompanharem esse ritmo de maneira produtiva.

Para que o letramento digital possa se tornar realidade na educação brasileira, faz-se necessário investimento na alfabetização e letramento linguístico, uma vez que o domínio da língua materna nos aspectos da leitura e da escrita assim como a habilidade em realizar inferências são necessários para a utilização das TICs em sua plenitude.

Na sociedade da informação não basta ser alfabetizado; é fundamental saber explorar todas as possibilidades de uso dos recursos linguísticos e comunicacionais para que o indivíduo possa ser incluído no meio social. Sem o desenvolvimento de propostas educativas consistentes, coerentes e articuladas às demandas da sociedade, torna-se praticamente inviável encontrar soluções para o analfabetismo, em quaisquer de suas formas de ocorrência.

Mudanças inadiáveis precisam ocorrer. A formação de professores precisa ser repensada para que passe a contemplar o uso de TICs em suas atividades de ensino, tendo em vista as necessidades formativas apresentadas pela

geração net. Como ressaltam Sampaio e Leite (1999, p. 44),

[...] O perfil do profissional que interessa ao mercado de trabalho hoje contém habilidades como capacidade analítica; condições de atuar em equipe e em várias áreas; cultura ampla com formação generalista; noção de línguas estrangeiras; capacidade de buscar novas técnicas; atualização constante em relação às transformações trazidas pelo avanço tecnológico na organização social.

A modernidade tem trazido novos conceitos e novas possibilidades de acesso à informação. Cabe a nós, educadores, direcionar o uso dessa informação para a aquisição do conhecimento produtivo. Valorizar o direito à educação é indispensável para a construção da cidadania tão propagada, porém tão descuidada no atual panorama educacional brasileiro. É fundamental que os desafios sejam superados para que possamos ter uma educação emancipadora como requerem esses novos tempos e essa nova sociedade tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Proinfo: informática e formação de professores. Vol. 2. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2002.

AQUINO, R. Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD. 2003. Disponível em: <<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=417>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 5. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo:

Cortez, 2001.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Orgs). Conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação. V. 2, Curitiba: Champagnat, 2004.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, A. F. B. (Org). Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto alegre: Artmed, 1999.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Cadernos de Pesquisa, n° 119, Bordeaux, 2003, 10 p.

REBÉLO, P. Inclusão digital: o que é e a quem se destina? 2005. Disponível em: <<http://weninsider.uol.com.br/print.php?id=2443>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Poderes instáveis na educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. Alfabetização tecnológica do professor. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe/nehte/artios/Letramento%20digital%20ensino.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.