

O COLONIALISMO DA TECNOLOGIA EDUCATIVA

João Paraskeva
paraskeva@uminho.pt

Resumo

Numa altura em que Portugal se encontra a surfar nas ondas do ‘choque tecnológico socialista’ impõe-se tentar compreender, de que forma, a ‘tecnologia educativa’ responde (ou não) aos problemas de fundo da escolarização pública, em Portugal. Para a consecução do nosso objectivo apoiamo-nos em quatro hipóteses de trabalho, nomeadamente (a) no amplo quadro das políticas neo-liberais – que em outro contexto, mais desenvolvido denomino por neo-centristas radicais¹ – (b) abrir neste quadro espaço para retomar uma velha questão por mim já trabalhada – e muito ignorada em Portugal – do ensino doméstico (c) a intricada questão – eternamente adiada – da relevância dos conteúdos curriculares e (d) chamar a atenção para a necessidade, ou não, de uma ‘outra concepção de escola’ (provavelmente de pendor mais *Deweyano*) perante os rápidos avanços que se têm verificado no domínio a tecnologia informacional e comunicacional. Este trabalho percorre (retoma) assim velhos terrenos por mim calcorreados, tentando todavia ir mais além tentando compreender, não só a questão (quais as questões) que se encontra(m) na base da tecnologia educativa como a grande saída para muitos dos problemas da escolarização pública em Portugal, como também a forma como as tecnologias se tem vindo a impor como uma [nova] forma de colonialismo.

Neo-Centrismo Radical e as Políticas de Resignificação

A nossa primeira hipótese de trabalho centra-se numa análise à poderosa revolução política, económica, ideológica e cultural capitalista que se foi erguendo a partir do final da década de 70 e inícios da de 80 do século passado², impondo-se progressivamente como bloco dominante e com um impacto devastador no âmbito das políticas sociais, nas quais a educação pública não se tem constituído como excepção. Importa aqui dissecar o modo como esta força hegemónica se tem conseguido estruturar como bloco não-monolítico, congregando neo-liberais, neoconservadores, determinados segmentos de uma nova classe média profissional e ainda uma direita fundamentalista religiosa³. Temos aliás para nós que o neoliberalismo começa e acaba por ser uma invenção dos neoliberais e, no fundo, estamos sim na presença de uma das mais impiedosas formas de capitalismo que não hesita em assumir uma forma sofisticadamente predadora.

Esta muito bem orquestrada estratégia consegue construir um senso comum hegemónico, e é precisamente no seio desta estratégia que não devemos ignorar o papel desempenhado, entre outros, pelos *media* ajudando dinamicamente no processo de reconstrução deste senso comum hegemónico, ‘fabricando’ significados particulares e obliterando muitos outros, alguns deles, até muito recentemente, quase inquestionáveis e, de alguma forma, intocáveis. Além do mais, e isto

é particularmente perigoso, determinados conceitos chave e agendas que historicamente se encontravam profundamente enraizadas na verdadeira medula do corpo educacional e curricular progressista, tais como justiça social e liberdade, sujeitaram-se aquilo que me atrevo a denominar processo de (sub)(re)significação, que gradualmente tem sido capaz de reconceptualizar o verdadeiro significado assumindo um valor cultural ‘mercantilizado’.

Em essência, estamos perante um processo de reconfiguração, no seio do senso comum, do verdadeiro significado de determinados vocábulos, com o intuito de operar por conseguinte, uma reconfiguração no seio do senso comum, processo esse que vai ao encontro dos desideratos da nova direita e que implica cuidadosos e intrincados processos de articulação e rearticulação. Tal como Gandin nos salienta de uma forma concisa, contudo incisiva, temos oportunidade de assistir como “categorias específicas surgem actualmente despidas dos seus significados que os relacionavam com determinadas lutas pela justiça e igualdade em geral e na educação, em particular sendo associados com categorias como ‘eficiência, produtividade e conhecimento como uma mercadoria’”⁴. Neste contexto, o que verdadeiramente se encontra subjacente no vitorioso processo de reconfiguração levado a cabo pelas políticas da nova direita – não contudo sem resistências, inclusive no próprio seio do movimento neoliberal – é, na verdade, uma tensão dinâmica contínua entre os complexos processo de rearticulação e desarticulação. Ou seja, os processo de articulação, que se operam com base numa tensão entre desarticulação e rearticulação, segundo Torfing permitem-nos compreender “como os artefactos culturais são sobre-determinados por determinadas ideologias políticas e ainda por determinadas identidades políticas e sociais em termos de classe, raça, nacionalidade e género”⁵. Assim, a articulação é, tal como nos alerta Hall, “a forma da associação que ‘pode’ estabelecer a unidade de dois elementos distintos sob determinadas condições; [ou seja,] é uma relação que não é necessária, determinada, absoluta e essencial para todas as épocas”⁶. Assim, retomando algo que foi deixado dito anteriormente, e juntamente com Hall, importa perceber que o bloco hegemónico da nova direita foi “construído ou forjado” sob condições específicas, entre elas, os impulsos populistas e conservadores promovidos pelo *Reaganismo* e *Thatcherismo* e posteriormente desenvolvidos por Bush e Major.

Todavia, Fairclough and Mouffe não desvinculam Blair e Clinton destas políticas sociais neoliberais. Ao analisar as mais recentes metamorfoses das políticas sociais neoliberais – entre elas, as que tem vindo a empurrar o verdadeiro significado de democracia para um posição paradoxal uma vez que dão a perigosa ideia de que não existe outra alternativa à plataforma plutocrática neoliberal – Mouffe argumenta que quer Clinton, quer Blair foram capazes de, com base na exacerbação neoconservadora promovida tanto por Regan, como por Thacher, ‘construir’ um “centro radical”⁷. Contrariamente ao ‘centro tradicional’ – “que repousa alguns

no centro do teatro político da ‘direita’ e da ‘esquerda’⁸, o centro radical emerge como uma nova aliança que “transcende a divisão tradicional ‘esquerda-direita’ através da articulação de determinados temas e valores de ambos os lados promovendo uma nova síntese de significações”⁹. Também para Fairclough este neo “centrismo radical” emerge de “uma síntese conflituosa, contudo bem conseguida, dos elementos quer da esquerda, quer da direita políticas”¹⁰. Contudo, e contrariamente a Mouffe, Fairclough sublinha que estratégia deste neo ‘centrismo radical’ não se reduz apenas a “associar elementos da direita e da esquerda dos discursos políticos”¹¹. Tal como argumenta, este centro radical foi realmente capaz não propriamente de se limitar a reconciliar determinados temas que eram tidos como irreconciliáveis [como também] a ir muito mais além desses temas antagónicos, transcendendo a sua própria significação”¹².

Não obstante as diferenças patenteadas nas análises de Fairclough e Mouffe, o facto é que ambas consubstanciam a nossa hipótese de trabalho. Ou seja, um dos trunfos das políticas sociais neoliberais repousa na sua capacidade de trabalharem constantemente o senso comum, estratégia essa conseguida através de um processo constante – não pacífico – de desarticulação e rearticulação do verdadeiro significado de determinados conceitos e práticas. Como resultado desta prática política de articulação emergem ‘naturalmente’ novas significações, novas relações, novas perspectivas, ‘novos seres e estares’ e novas identidades¹³.

De entre os conceitos que mais têm sido vítimas dos perversos processos de desarticulação e rearticulação destacamos - para além dos conceitos de ‘público’ e ‘privado’, ‘Estado’ e ‘democracia’ que muito têm contribuído para a promoção de um outro senso *de estar* comum – aquilo que Appadurai¹⁴ denomina complexa tensão entre “homogeneização cultural [vs] heterogeneização cultural”, uma vez que os intrincados processos de globalização têm tido como fito um hábil processo de homogeneização, cultural, política e económica. Todavia, esta “nova cultura económica global deve ser entendida como uma ordem disjuntiva em permanente mutação”¹⁵ – profundamente incisiva ao nível da espaço-temporalidade¹⁶, diga-se – “jamais podendo ser entendida [apenas] com base nos modelos centro – periferia”¹⁷. Dito de outra forma, “a complexidade da economia global actual prende-se [precisamente] com disjunções fundamentais entre a economia, a cultura e a[s] política[s]”¹⁸.

É neste sentido que Jessop¹⁹ destaca, por exemplo, as essências multicêntricas e multi-escalares do processo de globalização neoliberal. Assim para Jessop, a globalização é um processo multicêntrico, dado a “emergência de actividades em diversos lugares, não se cingindo a um único centro” [ou seja], “não pode ser reduzida a uma ‘Americanização’ (...), mas emana de muitos lugares espalhados por esse mundo”²⁰. No fundo, este cariz multicêntrico remete-nos para a necessidade de se “reconhecer a pluralidade dos processos e efeitos da globalização”²¹. É

ainda um processo multi-escalar face à “emergência de acções a várias escalas [ou seja] exclui qualquer oposição simples entre o global e o nacional ou entre o global e o local”. Daí que Jessop apoiado no raciocínio de Czarniawska e Sevón adiante que “o global é pouco mais do que uma rede de localidades extraordinariamente amplas”.

É precisamente neste ‘nó de disjunções’ – que o bloco hegemónico neoliberal tem sabido manter –, que ganha sentido, por exemplo, operacionalizar as mais valias do local no âmbito da educação e do currículo. Dito de outra forma, é exactamente este cruzamento, de alguma forma, desfasado de escalas – por um lado uma globalização neoliberal que sente dificuldades em impor-se como mecanismo cultural e economicamente hegemónico e por outro lado, a sua essência espaço-temporal – que confere às dinâmicas e sinergias do local a capacidade de interferirem decisivamente, no âmbito da escolarização, subvertendo a cartografia dominante. É não ignorando esta tensão, mas muito ao jeito de De Certeau²², trabalhando nas suas fissuras ou desajustes que o ‘local’ pode e deve impor as suas dinâmicas, sobretudo numa altura em que as várias espaço-temporalidades nacionais se renderam a um problemático “processo de canibalização mútua”²³ – em que a UE se assume como exemplo paradigmático.

A título de exemplo, atentemos na experiência que nos chega, por exemplo de Porto Alegre no Brasil e o seu orçamento participativo, da Escola da Ponte na Vila das Aves e da Escola Alcides Faria em Barcelos Portugal, da Escola Comunitária de Suão - para não falar dos exemplos tratados nas Escolas Democráticas analisadas por Apple e Beane²⁴, ou até do exemplo que começa a erguer-se em Mangualde, Portugal em que autarquia não se refugia na complexidade da tensão ‘nacional’ vs ‘local’, recusando-a como álibi para as práticas de silêncio no que à educação pública diz respeito e opta por enfrentá-la descomplexadamente oferecendo o ‘local’ como espaço ‘transnacional’, promovendo sérios e profundos debates em torno do fenómeno da escolarização pública –, em que determinados movimentos sociais e/ou coligações políticas conseguiram construir práticas contra-hegemónicas locais que progressivamente ora influenciariam a subversão das práticas hegemónicas nacionais – como é o caso de Porto Alegre no Brasil, ora se têm imposto como marcos estruturantes a projectos alternativos que solidificam a importância do local na construção da educação e do currículo.

No fundo, o grande desafio que se coloca aos actores e dinâmicas ‘locais’ é que - conscientes da necessidade de se entenderem como parte integrante de um quadro mais abrangente e complexo das políticas neoliberais – devem desenvolver estratégias que lhes permitam ir para além de si próprios sem contudo, não necessariamente evitarem poderes e dinâmicas do ‘nacional’, até porque só assim conseguem provocar a transformações profundas a essa escala. No fundo, e numa dimensão *derridanena*, o que aqui propomos é o ‘local’ como escala de desconstrução, um processo que não nega a existência do sujeito, não ignora a verdade, nem tampouco a

história. Pelo contrário, questiona determinadas identidades dominantes procurando compreender como se produzem determinadas verdades, em essência uma postura crítica, perante o que não se quer.

No fundo, novo modelo político e económico, fomentado pelas ideologias neo-liberais, criou novas relações entre o Estado e os cidadãos questionando o Estado providência colocando em destaque os grupos económicos mais poderosos, com mega estruturas de comunicação ao seu serviço, a favor da minimização do papel dos governos e do Estado no que diz respeito às suas facetas de planificação, garantia e controlo das políticas sociais e económicas²⁵. O neo-liberalismo constitui-se ainda como uma afronta a um grande quadro de representações sociais, onde a apetência inócua e global pelo lucro coloca em perigo "as necessidades culturais das comunidades específicas, a importância dos afectos humanos e laços tradicionais, o sentido da história como processo vivo, o enraizamento de homens e mulheres em lugares específicos"²⁶, em essência, a "preciosidade daquilo que não pode ser comprado nem vendido".

No que tange à educação, a nova Direita reitera que esta deve submeter-se a uma reforma administrativa, curricular e pedagógica que privilegie a eficácia e a produtividade otimizando os resultados educativos, numa estratégia em que o primado da gestão educativa se sobrepõe e dilui o da democratização autêntica. Daí que se intensifiquem, ainda que ao abrigo de retóricas de descentralização, participação e autonomia, os controlos administrativos e fiscalizadores sobre o trabalho dos professores e alunos com o intuito de aumentar a sua produtividade, assegurando-se assim, a eficácia nos resultados de acordo com os ritmos específicos do mercado, até porque, como assinalam Ball, Bowe & Gewirtz²⁷, o mercado é um mecanismo que produz os seus próprios compassos e a sua própria ordem. Para tal, e segundo Fernández²⁸, muito naturalmente se sedimentou a crença na qualidade e eficácia da gestão e resultados da iniciativa privada, conceitos estes, que passam a estruturar as políticas educativas e curriculares, as instituições escolares, os modelos e as práticas curriculares.

Quer como cultura de antecipação (neo-liberalismo), quer como cultura de reacção (neo-conservadorismo), a Nova Direita consegue diluir as suas contradições – por um lado, os neo-conservadores mobilizam os argumentos da racionalidade económica neo-liberal com o intuito de bloquearem a degradação dos valores tradicionais e da família e imporem standards elevados, *curricula* e avaliações nacionais, por outro, os neo-liberais restringem a escola à disciplina e regras do mercado colocando-o como árbitro da meritocracia social capaz de (re)distribuir os recursos de acordo com esforço de cada um –, desacreditar a viabilidade da educação pública e despolitizar a educação tornando-a num produto a ser consumido de acordo com escolhas e opções específicas tal como tem vindo a acontecer, em vários países, em finais do século XX. Assim, “ao abrigo das políticas da Nova Direita as crianças são percebidas como um custo para

o qual os pais têm responsabilidade, o seu bem estar psicológico e físico é da responsabilidade dos pais e o seu futuro depende em grande parte da capacidade dos pais terem ou não acesso a determinados recursos²⁹.

Numa época em que o Estado providência revela incapacidade de liderança, o discurso da doutrina neo-liberal tem forte incidência no fenómeno educativo e curricular, onde a autonomia, privatização, competitividade, descentralização e prestação de contas se tornam nos padrões dominantes, sobretudo nos Estados Unidos da América do Norte e Canadá, Inglaterra (não esquecendo a Austrália, Nova Zelândia e Japão) países que lideram a aplicação e difusão destas novas formulas de política e práticas educativas, as quais Portugal, como país periférico [mas mais do que nunca *globaldependente*] não tem podido ser insensível. Vivemos uma época que, testemunha "vários movimentos reformistas *visando* a melhoria da qualidade da educação através de medidas descentralizadoras, autonomia crescente das escolas, envolvimento parental nas escolas e mais livre escolha³⁰.

No âmbito da educação, e para além, tal como deixamos dito em outro contexto³¹, dos planos *choice* e *charter*, emerge agora nos Estados Unidos da América, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, no Japão e na África do Sul, o projecto *homeschooling*, na linha estratégica de desmonopolização do Estado e de cristalização, das reformas políticas capitalistas actualmente designadas, neo-liberais, e que têm contribuído para que todos, tal como nos sugerem Althusser, Rancière & Macherey³², continuemos a ler *O Capital*, como o quadro que teima ainda em descrever o real que nos rodeia diariamente com todos os seus dramas e sonhos.

[Http://www.curriculum.com](http://www.curriculum.com)

Ou a infoexclusão

Na continuidade das políticas neo-liberais, cujo grande objectivo visa a construção de uma nova ordem global³³, inicia-se em 1991, nos Estados Unidos da América do Norte³⁴, e em 1994 no Canadá³⁵, mais uma reforma escolar – aliás profundamente estrutural – com a implementação das *charter school*, entendida como um novo pulmão para a escola pública³⁶, que não se revelava eficaz no combate ao insucesso escolar.³⁷ Segundo o AFT³⁸, as reformas *charter* visam diluir a crise de confiança e credibilidade que se instaurou no sistema público de ensino, tornando as escolas mais inovadoras, mais responsáveis e objectivas nos seus resultados, catalizadores e regeneradoras da melhoria do sistema público, criadoras de melhores oportunidades profissionais para os professores³⁹.

Para tal, assinala o documento⁴⁰, as escolas *charter* devem fundamentar-se em níveis académicos elevados e professores qualificados pautando-se por padrões de competitividade e eficácia. Estas instituições são, na verdade, laboratórios onde se testam novas ideias, novos

métodos, onde se refinam novos modelos e estruturas de gestão. Assim, um dos mecanismos de implantação do projecto neo-liberal no âmbito educacional nos Estados Unidos da América do Norte, é as escolas *charter*, que, segundo Vanourek, Manno, Finn e Bierlein⁴¹, são o que há de melhor, em termos de reforma educativa e curricular, para crianças com péssimas experiências educativas, para as crianças em situação de risco e para evitar o abandono escolar, uma vez que, se encontram estruturadas de acordo com os desejos dos professores, alunos, pais e comunidade, têm elevados standards educacionais, classes pouco numerosas e os professores sentem-se (re)dignificados. Ou seja, como assinalam os autores, as escolas *charter* conseguem responder ao desejo de reforma e de credibilização do sistema público de ensino injectando-lhe liberdade, escolha e prestação de contas conseguindo desta forma uma educação melhor. Criou-se assim nos pais a sensação de que as escolas *charter* são a “última chance de reformar a educação. Dito de outro modo, é fazer ou morrer”⁴².

Todavia, uma outra reforma, na linha da lógica neo-liberal, começa também a cristalizar-se com alguma solidez nos Estados Unidos da América, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, no Japão e na África do Sul, começando a inflamar outros pontos do globo, onde Portugal, certamente encontrará muitas dificuldades em construir as suas imunidades. Referimo-nos ao *homeschooling*, um projecto que surge como reacção à incapacidade demonstrada pelas instituições escolares, e que tem contado com enorme adesão por parte dos pais, estando também a ser muito impulsionado por movimentos religiosos. As origens do *homeschooling* remontam aos finais da década de 60, com Raymond Moore e John Holt, representando um e outro perspectivas bem distintas que viriam a ser determinantes nas duas grandes correntes que viriam a influenciar o movimento. O primeiro muito ligado à direita religiosa e o segundo mais identificado com as dinâmicas da contracultura levada a cabo pela esquerda. No entanto, seria em Maio de 1997, [altura em que uma aluna – Rebecca Sealton, de Nova York - do programa *homeschooling* ganhou pela primeira vez, o *National Spelling Bee*, num concurso que envolvia 245 candidatos] que o *homeschooling* seria transplantado definitivamente para a ribalta das políticas sociais, em geral e educativas, em particular⁴³. Moore e Holt revelam-se agastados com o declínio da qualidade da educação. Para Holt, o que era mais importante na aprendizagem realizada em casa para o crescimento da criança no mundo, não era porque a casa era melhor escola que a escola, mas precisamente porque a casa não era, de todo, escola. Ou seja, a casa, local onde se dava a aprendizagem não era um espaço artificial, montado propositadamente para acontecer aprendizagem, e no qual não acontece mais nada a não ser aprendizagem. O lar é sim uma instituição humana fundamental, natural, orgânica, central, o fundamento de todas as outras instituições humanas”⁴⁴. Holt criticava ainda

o carácter compulsivo da escola, entendendo-a como uma violação grosseira às liberdades individuais de cada um⁴⁵, advogando uma reforma profunda no sistema escolar.

De acordo com Holt, a maior parte dos pais não se encontrava preparado para a encetar a reforma de que o sistema necessitava servindo-se da sua longa experiência como professor, denuncia o facto de as escolas estarem a retardar a curiosidade natural das crianças⁴⁶. Em essência Holt, espalha toda a sua filosofia – aprender vivendo - , uma filosofia que viria a ser caracterizada por *unschooling*. Assim, o programa *homeschooling* implica por inerência um *unschooling*, ou seja, um claro contraste em relação ao que se passa nas escolas e que de acordo com Fetteroll⁴⁷, se circunscreve a cinco etapas, nomeadamente: (1) inicia-se com uma atenção cuidada face os interesses da criança; (2) garantir que a criança tem oportunidade de expandir os seus próprios interesses; (3) não deve existir uma preocupação em criar uma criança educada, mas que a criança aprenda por si própria; (4) Contrariamente aos que aprendemos na escola [o conhecimento está guardado em livros e ler é a única maneira de apreendê-lo], o conhecimento é livre. Estamos rodeados de conhecimento; (5) A apreensão de conhecimento não se faz através de abordagens lineares. Assim, e segundo Paine⁴⁸, o *unschooling* implica retirar o processo de educação da escolarização, permitindo que esta ocorra de uma forma natural, conduzida pelos interesses, paixões, necessidades, desejos e crenças com o intuito de satisfazer objectivos imediatos ou mediatos. O essencial deste género de aprendizagem é que ela se torna significativa para a criança. A aprendizagem natural permite que o processo ocorra sem interferências, num determinado contexto social, onde a criança não se encontra isolada do mundo de acções com significado. A aprendizagem natural é muito similar ao *unschooling*, segue apenas o senso comum, constrói-se a partir do interior do próprio indivíduo, crescendo e procurando relações directas com o real. Daí que a observação e a demonstração sejam palavras chave neste processo de aprendizagem.

No que tange aos Estados Unidos da América, mais concretamente no estado de Wisconsin, e de acordo com a WPA⁴⁹, o *homeschooling* [o termo referido na lei é *home-based private educational program*], prescreve (1) a existência de 875 horas de instrução, que poderão ocorrer durante um período de 175 dias, a um ritmo de 5 horas por dia. Os pais, ao planificarem as etapas da aprendizagem, consideram as mais variadas maneiras através das quais ocorrerá a instrução, ou seja, o projecto/programa privado de educação doméstica é muito mais do que uma relação convencional de ensino [o professor fala e o aluno ouve], podendo os alunos aprender através de uma variedade de mecanismos e estratégias, nomeadamente jogos educacionais, filmes, videos, computadores, experiências práticas que lhes permite a aprendizagem por descoberta, etc; (2) um currículo apoiado numa sequencialidade progressiva, isto é, é necessário um projecto educativo em que os novos conhecimentos se apoiem naquilo

que o aluno já aprendeu; (3) o propósito principal do programa é facultar uma educação privada religiosa; (4) o programa é privado. Segundo a NHA⁵⁰, [que tem como propósito advogar a escolha individual e liberdade na educação, servir as famílias que escolhem o programa *homeschooling* e informar o público em geral a respeito do programa *homeschooling*] o programa *homeschooling* é extremamente positivo dado que não só fortalece as dinâmicas familiares e da comunidade, como também providencia uma alternativa credível às escolas convencionais, poupa dinheiro ao contribuinte e oferece perspectivas valiosas de aprendizagem e de educação:

“As pessoas nascem prontas a aprender. A aprendizagem envolve-nos a todos diariamente. Viver e aprender não são actividades separadas. A aprendizagem não pode ser restrita a um determinado tempo e espaço. Aprender é maravilhoso e poderoso de mais para poder ser limitado apenas às escolas convencionais. As crianças necessitam de amor e de apoio dos seus familiares e das comunidades, tal como os adultos. Ao longo dos tempos, as famílias educam os filhos para serem adultos competentes e munidos de conhecimentos. Basta os pais formularem o desejo de construir um programa *homeschooling* para que efectivamente tal desejo se concretize”.⁵¹

Estamos perante um programa ‘acessível’ que continua a exhibir muita adesão, movimentando já milhões de pessoas. Pese embora os números variem [em 1985, o número rondava os 50 mil e em 1995, oscilava entre os 500 mil e os 750 mil alunos⁵²], o facto é que, e segundo o HSLDA⁵³ e o NHERI⁵⁴, num estudo realizado entre 1994-1996, existiam 1,23 milhões de estudantes [com uma margem de erro de 10%] no programa *homeschooling* nos Estados Unidos da América. Mais, segundo o mesmo estudo, o número total de estudantes que aderiram ao programa *homeschooling* é superior ao total de alunos nas escolas em alguns dos estados mais pequenos dos Estados Unidos da América. Ainda de acordo com Ray⁵⁵ assistimos a um movimento que tem registado um crescimento anual situado entre os 15% e os 40%.

No caso concreto do Canadá e de acordo com a AHEA⁵⁶, o “*homeschooling* é um modo de vida diferente, um novo – na realidade antigo – modo de aprender e que é pouco comum para a maior parte das pessoas”⁵⁷ que tem por base uma filosofia muito própria. Assim, prossegue o documento, “é importante perceber que o *homeschooling* não é a escola em casa. Pelo contrário, é um modo de aprendizagem completamente diferente baseado nas formas naturais de aprendizagem que aconteceram no período pré-escolar de cada um”⁵⁸. Ou seja, um processo de aprendizagem sem *stress*, um modelo de aprendizagem relacional. Ao assumir-se como alternativa à escola formal o *homeschooling* assume-se como um projecto interessado “no

ensino de determinadas destrezas, nomeadamente, leitura, escrita, matemática, como investigar, como usar o dicionário, a enciclopédia e a biblioteca”⁵⁹. Assim, reitera-se que a grande preocupação não está no conhecimento que se difunde [existe actualmente tanta informação no globo que é impossível a criança aprender tudo], mas sim em criar condições à criança, através da aprendizagem de determinadas destrezas para que esta possa construir os seus próprios utensílios para a apreensão do conhecimento necessário. Além do mais, o *homeschooling* estabelece uma crença profunda na eficácia do ensino tutorial, salientando que a aprendizagem acontece de um modo mais robusto e solidificado numa situação de um para um. Outra questão importante é que, para os defensores deste ‘novo modelo educativo’, se se estabelecer uma comparação com aquilo que se aprende nas escolas públicas, no *homeschooling* aprende-se muito mais em menos tempo e com muito menos esforço. Daí que, o *homeschooling* se revele um projecto de aprendizagem mais agradável, “muito menos fastidioso que a escola pública, dado que a aprendizagem acontece com toda a naturalidade, não levando os jovens até à exaustão”. Mais, e “porque não é preciso saber tudo para se ensinar”⁶⁰, e porque “a melhor maneira de aprender é ensinar”⁶¹, o *homeschooling* aceita como tutores, os pais, os irmãos mais velhos, até porque umas das “grandes recompensas do projecto é que a aprendizagem acontece mutuamente no seio da família”⁶².

Tomando agora como exemplo o caso da Austrália, “o *homeschooling* surge também como uma alternativa prática e de sucesso à educação baseada na escola, permitindo às famílias escolher perante a abundância de materiais e abordagens educativas disponíveis, seleccionando apenas aqueles elementos que entendem enquadrar-se nas características individuais educativas da criança e nas necessidades educativas da família”⁶³. Deste modo, as famílias que “pretendem um maior controlo sobre a educação dos seus filhos assumem total responsabilidade pelos programas de aprendizagem das suas crianças, ensinando-lhes em casa”⁶⁴. Na Austrália, o *homeschooling* consegue cativar a sensibilidade do cidadão graças a um conjunto de factores, nomeadamente, a falta de confiança nas instituições educativas do estado, perda de influência na determinação das agendas educativas, conflito entre os valores difundidos pela escola e os da família, ausência de uma atenção individual às crianças com necessidades educativas especiais, preocupação com a descida nos standards académicos, preocupação com as influências negativas e danos provocados por nefastas socializações, ausência de uma sólida educação espiritual⁶⁵. Assim, o *homeschooling* apresenta características muito distintas da educação ocorrida na escola, ou seja, os pais envolvem-se directamente na educação dos seus filhos, com as mães a desempenharem o lugar de professoras na maior parte dos casos, os programas de aprendizagem perdem a sua estrutura formal assumindo um cariz muito mais informal, espontâneo, gerando experiências de aprendizagem interessantes⁶⁶.

Fundamentalmente, o *homeschooling* consiste na educação em casa e não na escola⁶⁷. Destarte, o *homeschooling* é um projecto educativo familiar, onde cada família é um caso e cada criança é um facto, daí que não existe uma única forma de concretizar a sua implementação. Apesar de ser muito importante, partilhar o modo como outras famílias estão a efectuar o seu projecto *homeschooling*, cada família vale por si própria e deve construir o seu próprio projecto curricular familiar que sirva os interesses e as necessidades da família. Estamos perante um movimento que, tal como já deixámos atrás dito, tem como grandes impulsionadores Moore e Holt. Ambos possuíam uma imagem muito forte nos Estados Unidos da América, no entanto, nos inícios da década de 80 a direita religiosa viria a revelar-se como o grupo dominante na liderança do projecto *homeschooling*, alterando por completo a verdadeira essência do movimento: de um movimento que emerge face à descrença desmesurada nos trilhos que a escola perseguia, enquanto instituição pública, o *homeschooling* viria a transformar-se numa estratégia de consolidação de valores e lógicas conservadores, de cristalização dos valores religiosos, um espaço de segregação. Paulatinamente, o pensamento de Holt se desvanece, ganhando robustez as dinâmicas sugeridas por Moore e seus percursos. O ideal de Holt, o quadro social proposto por Illich⁶⁸, perverter-se-ia por completo, ao abrigo de uma fundamentação evidente: a crise da instituição chamada escola. Esta estratégia de perversão de conceitos ou ideais, que em outro local e relacionado com outras temáticas deixamos já denunciado como fazendo parte de uma das muitas estratégias do projecto neo-liberal⁶⁹, surge também denunciada por vários autores⁷⁰, para quem o sistema público de ensino se encontra em crise face ao desinvestimento propositado de que tem sido vítima. De facto, e tal como salienta Torres Santomé, “a escola sempre esteve e estará desajustada. Se olharmos para a história da educação não há ninguém que diga que a escola está a cumprir aquilo que se lhe pede. Em nenhum momento da história. E isso é uma característica particular da escola. No entanto, penso que actualmente os desajustamentos são muito maiores, dado estarmos a atravessar um período de grandes transformações, como é exemplo a revolução da informação”⁷¹. Mais, para o autor⁷², o acesso à informação continua a ser um processo ferido de democracia. É neste contexto de crise que se dá aquilo que Hall⁷³ denunciou como a reformulação da direita, desenvolvendo esta, estratégias políticas que implicam uma convivência aguda entre o(s) governo(s) e a economia e que passam, pela criação de uma ideologia orgânica que tenta alargar-se a toda a sociedade e que cria uma nova forma de vontade popular nacional, procurando intervir ao nível do senso comum influenciando de um modo cada vez mais determinante a consciência prática das pessoas. Assim, a crise e as situações de ruptura que as escolas têm enfrentado, prendem-se com o estrangulamento paulatino [a quase todos os níveis] que têm vindo a viver, com o intuito de

descredibilizar o ensino público começando a despertar ao nível do senso comum, a noção de que o público é mau e o privado é bom⁷⁴.

Tal como podemos constatar, tanto os projectos *charter school*, quanto os programas *homeschooling*, impõem-se como ferramentas da estratégia neo-liberal que passa pela diminuição progressiva, não só do poder, como também do papel social da escola, enquanto instituição pública. Na verdade, se os projectos *charter school*, devem ser percebidos como ‘a recredibilização da educação formal’ por parte do movimento neoliberal, os programas *homeschooling*, dado que têm na *world wide web* uma grande base de apoio, não só colocam em causa muitos dos princípios mais elementares da educação pública, como ainda contribuem para a multiplicação dos desequilíbrios sociais. Com efeito, e tal como assinala Torres Santomé, a internet, “é um canal com todo o tipo e classe de informações”⁷⁵ e o acesso à informação que veicula “depende muito de como os professores procuram essa informação e a utilizam, e de como ensinam os alunos a utilizá-la”⁷⁶. Neste contexto, um dos grandes objectivos de todos os projectos educativos deve passar pela formação de “pessoas capacitadas para lutar pela democratização e acesso à informação”, o que implica a assunção de uma perspectiva crítica da educação, aprendendo a descobrir, não só o modo e as razões pelas quais se manipula determinada informação, como também quem beneficia e quem sai prejudicado com a ocultação de tal informação⁷⁷.

No fundo, os programas *homeschooling* [tal como aliás o projecto *charter schools*] continuam a encobrir o debate em torno da velha questão *spenceriana* “qual é o conhecimento socialmente mais valioso?”⁷⁸, dado que o currículo que veiculam continua ser uma poderosa arma de segregação, construído na base de opções e selecções, garantindo a perpetuação da ordem social estabelecida. Na verdade, e à semelhança do que acontecia na educação formal, o currículo surge no projecto *homeschooling* como veículo privilegiado de difusão de determinado padrão cultural que se fundamenta num constante silenciar das vozes dos mais desfavorecidos, onde tanto o currículo, quanto os manuais surgem [novamente] como os grandes (re)configuradores das práticas educativas, anulando-se por completo o professor, enquanto agente substantivo no processo educativo, numa estratégia que se tem apoiado na falácia da tecnologia. Dito de outro modo, esperar que a tecnologia seja o mecanismo através do qual a sociedade encontrará e fabricará patamares de igualdade é das mais ingénuas ilusões. A *world wide web* se para muitos [e estamos aqui a falar, provavelmente, em milhões] é um sonho, outros [e estamos também a falar de milhões⁷⁹] nem fazem a mínima ideia da sua existência. Estamos perante uma *virtuarealidade* inatingível para milhões e milhões de pessoas. No entanto, construiu-se a noção falaciosa, ao nível do senso comum, de que na *Web* todos somos iguais, precisamente porque todos temos acesso ao mesmo estendal de informação. Na verdade, e sem o intuito de querer

aqui realizar uma apologia à escola tradicional, até porque nesta, tal como denuncia Gomes, “a esmagadora maioria tinha [também] acesso ao insucesso”⁸⁰, o facto é que, porque nos encontramos comprometidos na luta por uma educação que transpire justiça social, nos cumpre o dever de problematizar algumas das consequências da tentativa de funeral antecipado da escola tradicional e do conseqüente emergir de uma educação paralela mas sobretudo alternativa, expressa através da nova escol@. O *homeschooling* não pode deixar de ser visto como um urdido processo de infoexclusão, processo este que começa já a dar os seus primeiros passos em Portugal. Em *Aprender em Casa*, Balasteiro⁸¹ reata a história de Eva que tem os pais como professores ... em casa, destacando que existem já duas famílias na mesma situação. A grande questão – ou uma das grandes questões – é o muito discutível enquadramento legal que constrói esta realidade, realidade profundamente posta em causa por Mira Coelho, médica do Hospital de São João no Porto. Segundo nos dá a conhecer Balasteiro⁸², Mira Coelho entende o ensino doméstico como uma opção polémica uma vez que “sob o ponto de vista do desenvolvimento da criança, privá-la de contactos sociais é negativo e condiciona o seu processo de maturação [existindo] ainda o risco da sobreposição dos papéis de pai e professor”⁸³. De pasmar é que o Ministério da Educação não “tenha qualquer estudo ou estatística sobre o assunto”.⁸⁴

<http://www.que.escola@?>

De facto, a pergunta impõe-se. Se a educação convencional se revelou pouco expedita na liderança da transformação social e na criação de uma sociedade mais justa, contribuindo para o abrir de chagas sociais profundas, o facto é que o emergir de determinados movimentos sociais que conseguem construir ao nível do senso comum a ideia [pervertida] de uma sociedade sem escolas, deve de todo constituir motivo de profunda preocupação. O êxito do projecto neo-liberal deve-se sobretudo à sua política de acção ao nível do senso comum – e nisto, muito contribuíram, e têm ainda contribuído, os *media* - conseguindo fabricar paulatinamente uma ‘Estadofobia’ no cidadão comum, chegando-se a confundir conceitos básicos que devem sedimentar qualquer sociedade, como por exemplo, o conceito de instituições de bem público. A escola - tal como a saúde, água e electricidade, ao deixar de ser monopólio do Estado - não deixa de ser um bem público, e será sempre nessa base que deve estar o objecto da sua dialéctica, tal como aliás, o faz o mercado. Assim, e para além da perversão de determinados conceitos que consubstanciam os argumentos do projecto neo-liberal [inovação, democracia, autonomia curricular, eficácia, standards, diversidade, privatização, qualidade], importa também considerar outras questões.

Em primeiro lugar a problemática do conhecimento. O programa *homeschooling*, tal como a educação convencional insere-se na linha de ‘dogmatização’ do conhecimento a ser difundido. É neste contexto que entendemos que o projecto neo-liberal é tão maligno, quanto as crises do padrão pós-moderno gerando, segundo Pérez Gomez⁸⁵, uma ambiguidade que deriva da matriz sócio económica do mercado e que se caracteriza pelos seguintes aspectos: a promoção paradoxal do individualismo exacerbado e da conformação social; ecletismo acrítico e imoral expresso num pensamento único e débil; individualização e debilitação da autoridade; importância transcendental da informação como fonte de poder; obsessão pela eficácia como objectivo prioritário da vida social; mito da ciência; concepção ahistórica da realidade; império do efêmero num paraíso de mutações constantes; a urgência e consolidação de movimentos alternativos. O projecto neo-liberal, mais do que adiar a reforma dos conteúdos, mais do que hipotecar a problematização do conhecimento a ser ministrado, delimita o campo em que essa análise acontece. Assim, tanto o conhecimento, quanto as formas de experiência mais valiosas para os alunos⁸⁶, continuam a ser representações conseguidas e extraídas nos limites [máximos] impostos.

A problemática do conhecimento não se consegue discernir com base em reformas lineares e simplistas. O projecto neo-liberal, por conveniência não consegue criar espaço [natural] para uma discussão aberta e salutar sobre o conhecimento socialmente válido, porventura a génese de toda a problemática educacional e isto porque, como assinala Boomer *et al*⁸⁷, em essência esta polémica assenta em três aspectos cruciais intimamente relacionados: um sistema educativo, que de um modo geral – sobretudo em quase todos os países ocidentais – se caracteriza por uma subordinação face aos mitos educacionais da sociedade (dignificados e convertidos em teorias nas universidades); os professores sujeitam-se aos mitos do sistema (rarefazem os mitos em programas curriculares, manuais, testes estandardizados e exames públicos); e os alunos sujeitam-se aos professores que coreografam todos os mitos em disciplinas, cada género educacional com os seus próprios rituais, linguagem, sequências e ambientes e cada um com o seu próprio valor (por exemplo, a física clássica, vale muito mais, em termos sociais, que arte popular ou o *punk rock*, ou ainda a educação sexual).

Outra questão de fundo despoletada pelo programa *homeschooling* e que requer alguma atenção é a socialização. Pese embora, e de acordo com Ray⁸⁸, as crianças inseridas no programa *homeschooling* apresentem índices de ajustamento emocional e social muito superiores às restantes crianças inseridas nas escolas convencionais, o facto é que este programa conduz no limite à *coocoonização* da criança, fazendo-a crescer num mundo que se assume como parco de ferramentas para a compreensão do real que o circunda. No entanto, retenha-se que para os defensores do programa *homeschooling* a problemática da socialização é precisamente o grande

motivo para as crianças não irem à escola. Nas palavras de Bunday⁸⁹, a questão da socialização tem sido indevidamente levantada por alguns investigadores, dado que vários estudos revelam que os índices de autoestima das crianças inseridas no programa *homeschooling* é superior ao das crianças inseridas na educação convencional, destacando que o programa *homeschooling* não afecta socialmente as crianças. No entanto, embora a família possua argumentos necessários para o desenvolvimento lúcido da criança, o facto é que tais utensílios não são de modo algum suficientes para que a criança possa interpretar convenientemente o real, actuando como um agente de transformação social. Além do mais, o espírito de partilha na aprendizagem acontece num território muito reduzido, e contrariamente ao que acontecia na educação convencional, onde a criança cedo se apercebia como um entre muitos outros, o programa *homeschooling* ignora por completo a importância desta dimensão social criando uma relação cataléptica entre a criança e o social. Além do mais, o programa *homeschooling* parece-nos sofrer de um dos sintomas que abalavam a educação convencional, que é o facto de a aprendizagem se constituir só como um exercício futuro.

Finalmente a questão do professor. A descredibilização do sistema público de ensino passou muito pela imagem que se foi construindo em torno da pessoa do professor. Nas palavras de Nóvoa, na viragem deste milénio, a classe docente deambula por entre quatro grandes questões, nomeadamente: “do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; do excesso das ‘vozes’ dos professores à pobreza das práticas associativas docentes”⁹⁰. O programa *homeschooling* é o culminar da fragilização da classe docente, dado que a esta classe se imputam culpas pela crise de sucesso que vivem as escolas. Trivializou-se a profissão Professor. Frequentemente o professor, enquanto classe profissional, surge na lista de profissões que correm um sério risco de extinção. A sociedade ao acusar a escola [mais precisamente a educação convencional] de incapacidade de resposta face às crises sociais, atinge também os professores uma vez que entende serem eles os grandes culpados, por exemplo, dos níveis medíocres de qualidade a que se tem assistido. No entanto, o professor é apenas um espelho da sociedade em que se insere e, em essência, é a imagem da formação que lhe ministram. Daí que a (falta de) coragem política que tem sido exibida em não mexer convenientemente, tanto na formação inicial, quanto na formação contínua de professores, deve também ser entendida como parte integrante da estratégia de descredibilização do sistema público de educação. Na verdade, o programa *homeschooling* coloca em causa o professor dado que consegue criar legitimidade para construir um projecto educativo cuja operacionalização se dá à margem do professor.

Em qualquer dos exemplos apresentados constatamos que os aspectos substantivos das políticas educativas deixam de ser planificados de acordo com as necessidades do indivíduo e passam a submeter-se não só aos critérios de escolha, por parte dos pais como também às tomadas de decisão do mercado. Constrói-se um mundo com base em classes com eficaz poder de escolha e de aquisição⁹¹ sob a batuta do mercado que quer deixar transparecer que é politicamente descomprometido. Em essência, os programas de escolha educacional [projecto *charter schools*, programas *homeschooling*], cruciais no projecto de reforma neo-liberal, impõem um processo apoiado na construção de uma identidade própria (no caso português, através da elaboração de um projecto de escola⁹²) dando expressão à sua autonomia, que mais não é do que uma crença na conversão do Estado em Estado mínimo⁹³ e uma fê profunda na matriz do mercado que consegue criar, ao nível do senso comum, uma recodificação perigosa dos discursos e das práticas educativas e curriculares. Com efeito, se a velha educação convencional se revelou sempre como um projecto social ferido de justiça, arrepiando quotidianamente mais do que a verdade, as vozes dos mais desfavorecidos, o facto é que é com grande preocupação que assistimos à implementação e cristalização de mais uma reforma – os programas *homeschooling* - que pese embora surja como consequência da crise da educação convencional, não só coloca em causa baluartes essenciais da civilização humana, nomeadamente a escola, como continua a adiar intencionalmente a problematização em torno do conhecimento que deve constituir o projecto educacional de uma determinada sociedade. Na verdade, se a educação convencional provocou uma crise profunda, até porque tal como salienta Gomes só “a poeira do tempo não nos permite distinguir já, lucidamente, aqueles que foram ficando cobertos pelo musgo do insucesso”, adiantando que “os que teriam, em princípio algum sucesso, pelo menos escolar, seriam ‘nosso tempo’ uns *happy few*”⁹⁴, a educação alternativa emergente – mais concretamente os programas *homeschooling* - fundamentada numa plataforma *outra* de socialização, veiculada fundamentalmente pela *world wide web* incorre das mesmas ‘travestizações’ do conhecimento. De uma escola que sempre teve na carteira e na ardósia, os ícones identificativos de um espaço muito próprio e inconfundível, através do qual aluno e professor interagem, assistimos paulatinamente ao emergir de uma noção alternativa à ideia de escola, que tem no lar o território por excelência e em que a virtualidade da *Web* quase que se prepara para a extrema-unção, não só do quadro de sala de aulas, como também da própria classe docente, e que no fundo, adultera determinados princípios que até então se encontravam confinados à escola, nomeadamente, “a função socializadora, instrutiva e educativa”⁹⁵. De uma sala de aulas tida “como santuário dos professores”⁹⁶, caracterizada como um espaço “sacrosanto”⁹⁷, um “elemento central na cultura escolar”⁹⁸, emerge um espaço diferente, onde o protagonismo do professor se esvanece, até

porque se esvazia, por completo, o seu sentido social. Daí que, muito naturalmente, e com toda a justificada preocupação, se imponha a questão: que escol@?

Novas Tecnologias vs Velhas Desigualdades. Considerações finais

Não há uma fórmula única para qualquer reforma que se pretenda efectuar no sistema educativo. No entanto isto não impede a certeza de algumas convicções pelo qual todo e qualquer processo de reforma se deve nortear, nomeadamente; a reforma deve basear-se num compromisso pela igualdade; na defesa de níveis elevados a serem atingidos por todos os alunos; no reconhecimento das reais necessidades da sala de aula, centrando-se nas verdadeiras necessidades de alunos e de professores; deve envolver parcerias entre alunos, professores, pais e comunidade; perspectivar o currículo como um *continuum* de tomadas de decisão; na melhoria da formação profissional dos professores; deve criar condições para a colegialidade e inovação; na reforma da administração; na assunção e na defesa da escola como um bem público; na reformulação não só da forma mas também dos conteúdos escolares; na diversidade cultural existente; na coragem de manter o que está bem e melhorar apenas o que está mal; num processo participativo; na luta pela defesa de um padrão cultural e ideológico comum mínimo que crie espaço à alteridade. Ora, é precisamente isto que as soluções avançadas pelo projecto neo-liberal não conseguem fazer. Mais do que ignorar a escola como um envelope social que tem uma matriz muito mais alargada do que a que nos é fornecida pela racionalidade económica, tentam por completo anular a própria ideia de escola. A escola surge, no fundo como a grande culpada das crises sociais. Ora, a reforma do sistema educativo não pode assentar apenas na desmonopolização do papel do Estado, na subjugação da educação ao mercado, na construção de choques tecnológicos e milhões a jorrarem para o combate ao insucesso na matemática, continuando por se discutir uma questão ancestral que, pela sua complexidade se persiste em adiar: qual/de quem o conhecimento mais valioso a ser veiculado pela educação?

Continuamos ainda a lutar por uma educação justa e igual, atributos aliás, que não são visíveis no projecto neo-liberal⁹⁹, numa altura em que assistimos a uma tentativa de monopolização do monopólio ou, dito de outro modo, à mercadorização de instituições. Independentemente da sua fundamentação social, económica, cultural, política, ideológica e religiosa a educação deverá ser sempre um propósito público ou então, estará [sempre] em causa a própria essência da democracia. No entanto, ao abrigo do projecto neo-liberal, embora as escolas sejam potencialmente espaços viáveis para a consecução da prática democrática, o facto é que os seus processos e resultados têm reproduzido e difundido padrões de desigualdade e injustiça social

que se haviam proposto atenuar, na base de uma reconversão de determinados conceitos que se vão paulatinamente sedimentando, ao nível do senso comum.

Não poderá ser a virtualidade a resolver algo que, de todo, não tem nada de virtual. Pelo contrário, desigualdade e injustiça sociais são bem reais e têm sido o mote impulsionador de muitas das conturbações sociais. Esta educação alternativa é um estrugido social mais perigoso que o anterior, até porque assenta num pressuposto erroneamente interpretado da tecnologia. Tal como assinala Noble¹⁰⁰, criou-se uma redoma falaciosa em torno do verdadeiro propósito e natureza da tecnologia:

“Na nossa sociedade, a tecnologia é vista como um processo autónomo. É algo constituído e visto à margem de tudo como se tivesse vida própria, independente das intenções sociais, poder e privilégio. Examinamos a tecnologia como se fosse algo que mudasse constantemente, e que constantemente provoca alterações profundas na vida das escolas. Decerto que isto é parcialmente verdade. No entanto, se nos debruçarmos sobre o que mudou e sobre o que tem vindo a mudar podemos incorrer no erro de não questionar quais as relações que permanecem inalteráveis. De entre estas, as mais importantes são as desigualdades económicas e culturais que dominam a nossa sociedade”.

A tecnologia, que cria o berço da valência social da *world wide web* não pode ser vista como uma mera soma de *hardware* e *software*. De facto é muito mais do que isto. De acordo com Woodward¹⁰¹ a tecnologia “corporiza uma forma de pensamento que orienta a pessoa para uma abordagem muito específica do mundo. Ou seja, a forja do conhecimento através dos computadores envolve formas de pensamento, que de acordo com a actual condição do campo educacional são essencialmente técnicas.

A análise de Zandvliet¹⁰² é aqui muito importante. De acordo com este autor “o aumento do uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas deve-se muito às grandes pressões tecnológicas e sociais”.¹⁰³ Com a revolução que os computadores estão a criar nas escolas, impõe-se uma “reestruturação das práticas de ensino e aprendizagem”¹⁰⁴. Todavia, prossegue Zandvliet, “o simples acto de colocar computadores nas escolas é visto por muitos como sinónimo de inovação no âmbito do ensino e aprendizagem”¹⁰⁵. A sua análise merece destaque.

“Não obstante a retórica sobre o potencial das tecnologias da informação e comunicação, continua a existir muito pouca evidência que os muitos milhões de dólares investidos no domínio destas novas tecnologias da informação e comunicação consigam um retorno

significativo relativamente ao investimento e promovam uma transformação substancial na qualidade da educação”¹⁰⁶.

Com base nesta evidência, Zandvliet não defende uma luta contra a entrada das tecnologias da informação e comunicação nas escolas. Pelo contrário avança com aquilo que denomina por “desconstrução dos laboratórios de computadores”¹⁰⁷. Segundo o autor, a “aprendizagem pode ser bem mais eficaz quando acontece na sala de aulas numa base regular e não uma ou duas vezes por semana no laboratório de computadores”¹⁰⁸. É aliás esta mesma interpretação que Bowers faz da abordagem de Zandvliet. Para Bowers essa é mesmo a grande tese de Zandvliet. Ou seja, os “computadores deveriam ser integrados nos mais variados processos de aprendizagem que ocorrem na sala de aulas, em vez de se encontrarem confinados nos laboratórios de computadores”¹⁰⁹. Nas palavras de Zandvliet, “nos dias de hoje, os computadores encontram-se sequestrados nos laboratórios de computadores onde os técnicos centralizam as preocupações da administração com a manutenção e segurança”¹¹⁰.

A grande questão, de acordo com Zandvliet é “o que fazem os professores com a tecnologia quando têm acesso a ela?”. Zandvliet baseia a sua resposta num estudo desenvolvido na Califórnia,

“os professores utilizam essencialmente o e-mail, sobretudo para comunicarem com outras escolas e com as suas casas. Os alunos procuram essencialmente a pesquisa e navegação na Internet. Muito embora isto possa parecer importante, para alguns professores isto parece muito limitado. Claramente a tecnologia não tem vindo a ser usada na sua capacidade e potencialidade plena. Muitos investigadores na área da educação entendem que há a que considerar uma variedade de factores quando se pretende aplicar a tecnologia nas escolas. É a ferramenta mais poderosa quando utilizada para resolver problemas, desenvolvimentos conceptuais e pensamento crítico”¹¹¹.

Jonasse, Carr e Yueh salientam que “os estudantes devem usar a tecnologia para recolher, organizar e analisar informação, e utilizar esta informação para resolver problemas. Desta forma, a tecnologia é usada como uma ferramenta, enquanto os alunos e professores (e não a tecnologia) controlam o currículo”¹¹². Zandvliet deixa ainda em cima da mesa como entende o dialogismo entre tecnologias da informação e comunicação e a mudança. Para este autor, “os professores devem participar activamente na concepção e implementação das novas tecnologias, elaborando novos currículos e métodos de ensino e finalmente devem participar de uma forma dinâmica na arquitectura de novas escolas e salas de aulas”¹¹³. As tecnologias de informação e

comunicação vêm também obrigar a uma outra concepção arquitectónica de escola. Actualmente, prossegue Zandvliet, os “professores são convocados a actuar em novas realidades de ensino em espaços e tempos cada vez mais ‘tecnologizados’, sem que tenham sido ouvidos e achados”. É neste sentido que Zandvliet traz à colação a abordagem de Gardiner¹¹⁴, para quem há três esferas perante as quais deve ser pensado e problematizado as mudanças em ambientes humano-tecnológicos. Para Gardiner há três esferas que interferem entre si – ecoesfera, socioesfera e tecnoesfera – que ajudam a estudar a mudança sistémica – e que estão na base do estudo para a mudança educacional que deve ser sensível a três outras esferas – ambiente psicosocial, ambiente físico e ambiente do ensino na base das tecnologias de informação e comunicação.

Resumindo para Zandvliet, as tecnologias da informação e da comunicação estão reféns de técnicos. Há, segundo o autor uma influência tecnocêntrica dominante na corrida das escolas às tecnologias da informação e comunicação. Mais, denuncia Zandvliet como “a concepção original de ‘laboratório’ influenciou a forma como a tecnologia é hoje utilizadas nas escolas”¹¹⁵. Para Zandvliet¹¹⁶ apoiado no raciocínio de Bowers¹¹⁷, há um conjunto de questões que importa encontrar respostas – quando tratamos das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, nomeadamente (a) como são utilizadas as tecnologias de informação e comunicação nas escolas? (b) será que as estratégias de utilização das tecnologias de informação e comunicação nas escolas são consistentes com os objectivos pedagógicos ou, pelo contrário, perderam-se perante considerações burocráticas? (c) Quem é que de facto controla a implementação das tecnologias de informação e comunicação nas escolas? Os professores, os técnicos? (d) Os professores têm ou não uma palavra a dizer perante tecnologias de informação e comunicação, ou são meras marionetas manipulados pela indústria dos computadores?, (e) De que forma mudou a nossa concepção de escola perante as tecnologias de informação e comunicação? (f) Será que finalmente estamos em condições de adoptar um pluralismo epistemológico (na linha de Dewey, Freire) ou as dinâmicas tecnicistas continuam a ser dominantes? (g) haverá espaço e tempo para a criatividade docente? Mais, (i) qual o verdadeiro objecto da tecnologia educativa? Mais, até que ponto as tecnologias de informação e comunicação poderão participar decisivamente na luta contra – como identifica Torres Santomé¹¹⁸ - a desmotivação da classe docente? Mais, de que forma a tecnologia educativa mexerá positivamente com os conteúdos da escolarização e com a avaliação que segue seguindo como um mecanismo de classificação? Até que ponto mexerá com a disciplinarização do ensino e com a compartimentalização dos saberes? A resposta a estas questões revelará a pergunta que subjaz à tecnologia educativa como saída para a crise da educação em Portugal.

Certo é que como destaca Steinberg¹¹⁹ “as mudanças tecnológicas na produção e consumo de informação, no último século, criaram um novo mundo”. Um novo mundo que alguns crêem e defendem poder hipotecar-se ao que Williams¹²⁰ denominou por “determinismo tecnológico”, ou seja, “uma visão poderosa e amplamente ortodoxa da mudança social”¹²¹. Nas palavras de McChesney¹²² “o determinismo tecnológico vê a tecnologia dos *media* como uma força super poderosa reduzindo a importância de outros factores, incluindo económicos e as políticas públicas”. A escola não pode ser insensível a isto, até porque em muitos casos tem sido vítima desta nova realidade. O caminho não pode continuar a ser como o que Nóvoa¹²³ faz tempo muito bem denunciou – “excesso de discursos e pobreza de práticas”. Um outro aviso astuto chega-nos também de Bauman¹²⁴, para quem “ao contrário do que costumam acreditar os académicos, eles próprios integrantes da nova elite global, a Internet e a Web não são para qualquer um, e é provável que jamais venham a se abrir para o uso universal”

Não se podem entender as tecnologias de informação e comunicação à margem do movimento neoliberal e seus objectivos. A perversão da solução (ou das soluções) para a crise que se vive na educação, levada a cabo pelo projecto social neoliberal, passa também pela intencional perversão das potencialidades da tecnologia, até porque ao abrigo desta até a verdadeira noção de escola perde sentido social. Daí que seja muito importante perceber de que forma, no campo a educação, em geral e do currículo, em particular, as novas tecnologias vão enfrentar e resolver velhas desigualdades sociais muitas delas profundamente ‘estrumadas’ na escola. Por exemplo, porque a grande questão curricular segue sendo a dos conteúdos, como é que estas novas tecnologias ajudarão na luta contra aquilo que Pinar¹²⁵ denomina por presentismo? Está também aqui o dialogismo entre o currículo e a tecnologia educativa.

Notas:

¹ Paraskeva, João (2006) Desterritorializar a Teoria Curricular. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación Y desarrollo Humano*; Paraskeva, J. (2006) Desterritorializar a Teoria Curricular. In J. Paraskeva (org) *Currículo e Multiculturalismo*. Lisboa: Edições Pedago, pp., 169-204.

² Apple por exemplo, profundamente influenciado pelos ‘estudos culturais’ de Hall², destaca que a compreensão desta plataforma capitalista passa, entre outras coisas, por uma análise cuidada em torno das políticas instrumentalizadas quer por Reagan, nos Estados Unidos, quer por Thatcher, no Reino Unido decorria então os inícios da década de 80 do século passado. Usufruindo de um contexto internacional e nacional ‘privilegiado’ a um e a outro se deve a gradual implementação das políticas económicas e culturais teorizadas, entre outros, por Friedman. É este um dos colchões conceptuais em que muitos estudiosos ancoram toda a sua análise crítica em torno do movimento neo-liberal e socorrendo-se do pensamento de Gramsci desdobram a perspectiva neo-liberal como congemina e contaminada como um poderoso bloco de [no] poder, que muito tem contribuído, não propriamente para a crise em vários sectores da sociedade, com especial destaque para a educação, mas sobretudo para a colocação do Estado como réu dessa crise. Apple, M. (2002) ‘Endireitar’ a Educação. *As Escolas e a Aliança Conservadora*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 2 (1), pp., 55-78, www.curriculosemfronteiras.org Friedman, M.

(1990) *Free to Choose: A Personal Statement*. New York: Harcourt. Tal como Adam Smith, Friedman acredita que todo o homem, desde que não viole as leis da justiça, deve poder perseguir livremente os seus próprios interesses pela sua livre iniciativa, colocando em competição quer a sua indústria, quer o seu capital. Hall, S. (1988) The Toad in the Garden: Thatcherism Among Theorists. In: C. Nelson and L. Grossberg (eds) *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, pp., 35-57.

³ Apple, M. (2002) 'Endireitar' a Educação. As Escolas e a Aliança Conservadora. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 2 (1), pp., 55-78, www.curriculosemfronteiras.org

⁴ Gandin, Luís (2002) *Democratization Access, Governance, and Knowledge: The Struggle for Educational Alternatives in Porto Alegre, Brazil*. Madison: University of Wisconsin – Madison. Doctoral Dissertation, pp., 36-37.

⁵ Torfing, Jacob (1999) *New Theories of Discourse. Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell, p., 211.

⁶ Hall, Stuart (1996) On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall. In D. Morley and K. Bhen (eds) *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge, pp., 131-150, p., 141.

⁷ Mouffe, Chantal. (2000) *The Democratic Paradox*. London: Verso, p., 108.

⁸ Op. Cit., p., 108.

⁹ Op. Cit., p., 108.

¹⁰ Fairclough, Norman (2000) *New Labour, New Language?* London: Routledge, p., 43.

¹¹ Op. Cit., p., 44.

¹² Op. Cit., p., 45.

¹³ Laclau, Ernest e Mouffe, Chantal (1985) *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

¹⁴ Appadurai, A. (2000) Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In K. Nash (ed) *Readings in Contemporary Political Sociology*. London: Blackwell, pp., 100-114, p., 100.

¹⁵ Op. Cit., 101.

¹⁶ Jessop, B. (2005) Globalização e o Império da Informação. *Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.

¹⁷ Appadurai, A. (2000) Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In K. Nash (ed) *Readings in Contemporary Political Sociology*. London: Blackwell, pp., 100-114, p., 101.

¹⁸ Op. Cit., p., 101.

¹⁹ Jessop, B. (2005) Globalização e o Império da Informação. *Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Viseu: Livraria Pretexto Editora; Vide ainda Jessop, B. (2002) *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity, pp., 113-118.

²⁰ Op. Cit.,

²¹ Op. Cit.,

²² De Certeau, M. (1984) *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.

²³ Op. Cit., p., 108.

²⁴ Apple, M. e Beane, J. (2000) *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.

²⁵ Torres Santomé, J. (1997). Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. Escuela pública y sociedad neoliberal. *IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

²⁶ Eagleton, T. (1999). Burke e a benevolência. In M. Filomena Louro et al (orgs). *Inquérito à modernidade*. Centro de Estudos Humanísticos: Universidade do Minho, pp., 119-127, p., 121.

²⁷ Ball, S; Bowe, R., e Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press, pp., 13- 25.

²⁸ Fernández, M. (1997). Introducción. Escuela pública y atención a la diversidad. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. Escuela pública y sociedad neoliberal. *IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

²⁹ Atwool, N. (1999) New Zealand children in the 1990s: beneficiaries of new right economic policy? *Children & Society*, nº 13, pp., 380-393, p., 387.

- ³⁰ Marques, R. (1999). Currículo nacional e autonomia curricular: os modelos de E.D. Hirsh e Ted Sizer. In *Investigar e formar em educação*. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Volume 1, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp., 27-43., p., 33.
- ³¹ Paraskeva, J. (2000) Projecto neo-liberal: a (re)codificação do discurso e das práticas curriculares. Comunicação apresentada no V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *O particular e o global no virar do milénio*. Algarve: Universidade do Algarve
- ³² Althusser, L., Rancière, J., & Macherey, P. (1979) *Ler o Capital*, Volume 1. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ³³ A este respeito viria a propósito consultar a obra de Chomsky, N. (1999) *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.
- ³⁴ A primeira “charter school” surge no estado de Minesota, em 1991 (St. Paul’s City Academy) criada pelos próprios professores. que sentiam que a educação tradicional não se revelava eficaz no combate ao insucesso escolar.
- ³⁵ Canada’s Charter Schools: Initial Report. (1998). *The Society for the Advancement of Excellence in Education*. Alberta: Canadá. Segundo o documento, a primeira legislação surge em 1994, no estado de Alberta. Ainda de acordo com o “Canada’s Charter School: Initial Report” as escolas “charter” são autónomas e destinadas a realizar inovações no domínio organizativo e curricular com o intuito de melhorarem a aprendizagem dos alunos. No entanto, assinala o mesmo documento que, a eficácia destas escolas depende fundamentalmente do clima regulador e da assistência técnica que é da responsabilidade do governo.
- ³⁶ Manno, B., Finn, C., Bierlein, L. e Vanourek, G. (1998) Charter Schools: Accomplishments and dilemmas. *Teachers College Record*. Vol. 99, nº 3, 537-558.
- ³⁷ A national study of charter schools: executive summary (1998). Office of Educational Research and Improvment. Washington, D.C.: *United States Department of Education*.
- ³⁸ AFT Report of Charter Schools Reseachr Project. (1997) Washington, D.C.: *United States Department of Education*.
- ³⁹ Cf. Paraskeva, J. (2000) Projecto neo-liberal: a (re)codificação do discurso e das práticas curriculares. Comunicação apresentada no V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *O particular e o global no virar do milénio*. Algarve: Universidade do Algarve
- ⁴⁰ AFT Report of Charter Schools Research Project. (1997) Washington, D.C.: *United States Department of Education*. De acordo com estudos publicados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte constatamos que das 800 “charter school’s” que se encontram em funcionamento, cerca de 60% surgiram de raiz tendo como principais impulsionadores, os professores – que se opõem, à burocracia vigente e ao modelo tradicional de ensino e entendem poder realizar projectos na educação de uma forma diferente -; os pais – que insatisfeitos com o sistema escolar lutam por uma melhor escola para os seus filhos – e organizações comunitárias sem fins lucrativos que defendem um processo educativo que ministre mais destrezas técnicas e experiência. Com base em inquéritos realizados, o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte apurou 19 categorias sobre a razão pela qual eram fundadas as escolas “charter”: (1) a concretização de um ideal educativo; (2) maior autonomia sobre as questões organizacionais e governamentais; (3) servir uma população específica; (4) questões económicas; (5) conseguir o envolvimento e o compromisso dos pais; (6) atrair os alunos e os pais.
- ⁴¹ Vanourek, G., Manno, B., Finn, C., e Bierlein, L. (1997). *Charter Schools in Action Project. Final Report, Part 1. Charter Schools as seen by those who know them best*. Hudson: Hudson Institute.
- ⁴² Vanourek, G., Manno, B., Finn, C., & Bierlein, L. (1997). *Charter Schools in Action Project. Final Report, Part 2. The birth pains and life cycles of charter schools*. Hudson: Hudson Institute.
- ⁴³ Lyman, I. (1998) Homeschooling. Back to the future? *Policy Analysis*, nº 294., p., 1-13.
- ⁴⁴ Holt, J. (1981) *Teach your own*. New York: Delacorte, p., 21.
- ⁴⁵ Holt, J. (1981) *Teach your own*. New York: Delacorte, p., 21.
- ⁴⁶ Holt, J. (1964) *How children fail*. New York: Pitman
- ⁴⁷ Fetteroll, J (2000) Five steps to unschooling. *Home Education Magazine*, pp., 1-3, pp., 2-3.
- ⁴⁸ Paine, B. (2000), Deschooling, unschooling and natural learning, *Homeschooling Today* <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/natural.html>
- ⁴⁹ The Wisconsin Parents Association. *Homeschooling in Wisconsin. At home learning*. Wisconsin: Wisconsin Parents Association.

- ⁵⁰ National Homeschool Association. *Mission Statement. Homeschooling families: ready for the next decade*. New York: National Homeschool Association. <http://www.n-h-a.org/nha.html>.
- ⁵¹ National Homeschool Association. *Mission Statement. Homeschooling families: ready for the next decade*. New York: National Homeschool Association. <http://www.n-h-a.org/nha.html>, p., 2.
- ⁵² Lines, P. (1997) *Homeschooling: An overview for educational policymakers*. United States Department of Education Working Paper, p., 4.
- ⁵³ Home School Legal Defense Association.(2000) *The home school report*. <http://www.leah.org/hsllda.html>
- ⁵⁴ *National Home Education Research Institute* at <http://www.nheri.org>.
- ⁵⁵ Ray, B. (1996) *National Home education Research Institute*, at <http://www.nheri.org>.
- ⁵⁶ Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/<http://www.abhome-ed.org/>.
- ⁵⁷ Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/<http://www.abhome-ed.org/>, p., 1.
- ⁵⁸ Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/<http://www.abhome-ed.org/>, p., 1.
- ⁵⁹ Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/<http://www.abhome-ed.org/>, p., 1.
- ⁶⁰ Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/<http://www.abhome-ed.org/>, p., 1.
- ⁶¹ Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/<http://www.abhome-ed.org/>, p., 1.
- ⁶² Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/<http://www.abhome-ed.org/>, p., 1.
- ⁶³ Home School Today. *Looking for an alternative to school based education? Teach your children at home!* <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>, p., 1
- ⁶⁴ Home School Today. *Looking for an alternative to school based education? Teach your children at home!* <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>, p., 1
- ⁶⁵ Home School Today. *Reasons for homeschooling*. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>, p., 1
- ⁶⁶ Home School Today. *Characteristics of homeschooling*. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>, p., 1
- ⁶⁷ Lines, P. (1993) *Homeschooling: Private choices and public obligations*. Washington: United State Department of Education, Office Research.
- ⁶⁸ Illich, I. (1985) *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes
- ⁶⁹ Paraskeva, J. (2000) Projecto neo-liberal: a (re)codificação do discurso e das práticas curriculares. Comunicação apresentada no *V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. O particular e o global no virar do milénio. Algarve: Universidade do Algarve.
- ⁷⁰ A título de exemplo vide: Apple, M. (1996) *Cultural Politics and education*. New York: Teachers College; Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the "right" way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, nº 2, 181-200; Apple, M. (1999) *Power, meaning and identity*. New York: Peter Lang
- ⁷¹ Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11.
- ⁷² Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11.
- ⁷³ Hall, S.(1980) Popular democratic vs authoritarian populist: two ways of talking democracy seriously. In A. Hunt (ed). *Marxism and democracy*. London: Lawrence and Wishart.
- ⁷⁴ Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press; Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, nº 2, 181-200.
- ⁷⁵ Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11
- ⁷⁶ Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11
- ⁷⁷ Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11

- ⁷⁸ Spencer, H. (1902) *Education: Intellectual, Moral and Physical*. London: Williams and Norgate, p., 39.
- ⁷⁹ A este respeito, lembremo-nos das crianças de Angola, ou das de Timor, ou das da Eritrêa, ou das da Somália
- ⁸⁰ Gomes, A. (1990) Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de português. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3) pp., 45-49, p., 47. [o parêntese recto é meu].
- ⁸¹ Balasteiro, S. (2006) Aprender em casa. *Sol*, 16 de Setembro, p., 46.
- ⁸² Op. Cit., p., 46
- ⁸³ Op. Cit., p., 46
- ⁸⁴ Op. Cit., p., 46.
- ⁸⁵ Pérez Gómez, A. (1997). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.
- ⁸⁶ Beyer, L. & Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict. Social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- ⁸⁷ Boomer, G; Lester, N.; Onore, C, & Cook, J. (1992). *Negotiation the curriculum*. London: The Falmer Press, p. 5.
- ⁸⁸ Ray, B. (1999) *Home Schooling on the Threshold: A Survey of Research at the Dawn of the New Millennium*. National Home Education Research Institute.
- ⁸⁹ Bunday, K (1999) Socialization: a great reason not to go to school. *Learn in Freedom*, pp., 1-3.
- ⁹⁰ Nóvoa, A. (1999) Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Conferência proferida na Universidade de S. Paulo*. Brasil, (policopiado).
- ⁹¹ Honderich, T. (1990) *Conservantism*. London: Hamish Hamilton.
- ⁹² A este propósito vide Kilpatrick, W. (2006) *O Método de Projecto*. Discursos – Cadernos de Polética Educativa e Curricular. Lisboa: Livraria Pretexto/Edições Pedagogo.
- ⁹³ Gimeno, J. (1997) Gimeno, J. (1997). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.
- ⁹⁴ Gomes, A. (1990) Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de português. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3) pp., 45-49, p., 47.
- ⁹⁵ Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedade neoliberal*. Madrid: Morata, pp., 255-260.
- ⁹⁶ Bullough, R. (1987) Accomodation and tension: teachers, teacher role and the culture of the teacher. In J. Smith (ed) *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, p., 92.
- ⁹⁷ Bullough, R. (1987) Accomodation and tension: teachers, teacher role and the culture of the teacher. In J. Smith (ed) *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, p., 92.
- ⁹⁸ Bullough, R. (1987) Accomodation and tension: teachers, teacher role and the culture of the teacher. In J. Smith (ed) *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, p., 92.
- ⁹⁹ Tomlinson, S. (1994). Introduction: educational reforms - ideologies and visions. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press., pp., 1- 9.
- ¹⁰⁰ Noble, D. (1984) *Forces of production: a social history of industrial automation*. New York: Alfred A. Knopf, pp., xi-xiii.
- ¹⁰¹ Woodward, K. (1980) (ed) *The myths of information: technology and postindustrial culture*. Madison: Coda.
- ¹⁰² Zandvliet, D. (2006) *Education is not a Rocket Science. The Case for Deconstructing Computer Labs in Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- ¹⁰³ Op. Cit, p., 1.
- ¹⁰⁴ Op. Cit, p., 1
- ¹⁰⁵ Op. Cit, p., 2.
- ¹⁰⁶ Op. Cit, p., 2.
- ¹⁰⁷ Op. Cit, pp., 13-28.
- ¹⁰⁸ Op. Cit, p., 4.
- ¹⁰⁹ Bowers, C.A. Preface. In D. Zandvliet, (2006) *Education is not a Rocket Science. The Case for Deconstructing Computer Labs in Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, p., xi, pp., xi-xiii.

¹¹⁰ Op. Cit, p., 6.

¹¹¹ Op. Cit, p., 6.

¹¹² Jonasse, D., Carr, D. e Yueh, H-P (1998) Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking, *TechTrends*, Vol. 43, 2, pp., 24-32.

¹¹³ Zandvliet, D. (2006) *Education is not a Rocket Science. The Case for Deconstructing Computer Labs in Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, p., 7.

¹¹⁴ Gardiner, W. (1989) Forecasting, planning and the future of the information society. In P. Goumain (ed) *High technology workplaces: integrating technology, management, and design for productive work environment*, New York: Van Nostrand Renhold, pp., 27-39.

¹¹⁵ ¹¹⁵ Zandvliet, D. (2006) *Education is not a Rocket Science. The Case for Deconstructing Computer Labs in Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, p., 13.

¹¹⁶ Op. Cit., pp., 13 e 29.

¹¹⁷ Bowers, C-A. (2001) Computers culture, and the digital phase of the industrial revolution: Expanding the debate on the educational use of computers. *The Trumpeter*: Athabasca University.

¹¹⁸ Torres Santomé, J. (2006) *Desmoralização dos Professores*. Lisboa: Edições Pedago.

¹¹⁹ Steinberg, S. (2006) Usar a capacidade de leitura crítica dos meios de comunicação para ensinar aspectos sobre o racismo. In J. Paraskeva (org.) *Currículo e multiculturalismo*. Lisboa: Edições Pedago, pp., 51-62.

¹²⁰ Williams, R. (1994) *Television. Technology and Cultural Form*. Edit by E. Williams. London: Routledge, p. 13.

¹²¹ Op. Cit., p. 13.

¹²² McChesney, R. (2004) *The Problem of the Media. U.S. Communication Politics in the 21st Century*. New York: Monthly Review Press, p. 212.

¹²³ Nóvoa, António (1999) La Nueva Cuestión Central de los Profesores. Exceso de Discursos, Pobreza de Praticas. *Cuadernos de Pedagogia*, 286, pp., 102-106.

¹²⁴ Bauman, Z. (1999) *Globalização. As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, pp. – 60-61.

¹²⁵ Pinar, W. (2004) *What is Curriculum Theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.