

Ozarfaxinars

e- revista ISSN 1645-9180

Nº 26 Ensino-Aprendizagem com TIC no EB - 1º Ciclo: Cruzando Olhares

1

Educação em Portugal, desafio Europeu e o Ensino e Aprendizagem com TIC: um olhar a partir duma experiência de formação

Eunice Macedo () e Carlos Moedas (**)*

Introdução

O Estado expressa a intenção de introduzir mudanças na Escola que beneficiem e facilitem o trabalho docente e tornem mais 'moderno' e interessante o trabalho e aprendizagens dos alunos, pela exploração das tecnologias da informação e comunicação. Quais os efectivos impactos destas políticas educativas nas escolas e no trabalho docente? Como sentem e interpretam as pessoas docentes a introdução destas medidas nas escolas?

Orientados por estas questões, neste artigo, procuramos estabelecer um enquadramento amplo do processo formativo que facilitámos como equipa de formadores, sob a designação: "Ensino e Aprendizagem com TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino". Situámos algumas das tensões vividas na Educação hoje cujas repercussões se fazem sentir nas vidas de docentes e educadoras/es de infância nas instituições educativas – escolas e jardins-de-infância – e, conseqüentemente, nas vidas das crianças que as frequentam. Tensões essas que, necessariamente, informaram o modo como docentes e educadoras/es de infância estiveram em formação e informam a sua maior ou menor adesão à utilização das TIC com as crianças, nos seus contextos de trabalho.

Um olhar interpretativo à educação em Portugal, num enquadramento Europeu: um cadinho de cultura para a emergência das TIC

Em Portugal, tem-se vindo a assistir, nos últimos anos, à introdução de políticas sociais de educação específicas, com que o Estado Português afirma procurar dar resposta às orientações Europeias, situando-se numa perspectiva de *accountability* - prestação de contas, responsabilização, e avaliação (Afonso, 2009). Estas políticas emergiram já nos anos oitenta do

Ozarfaxinars

e- revista ISSN 1645-9180

Nº 26 Ensino-Aprendizagem com TIC no EB - 1º Ciclo: Cruzando Olhares

2

século passado “nos governos da *nova direita*, quer nos EUA, quer na Inglaterra”, na corrente da atribuição da crise da escola “a certos métodos pedagógicos e ao suposto mau uso da autonomia profissional dos professores, e foi agravada pelas repercussões sociais dos estudos internacionais comparativos relativos aos resultados escolares (*rankings* internacionais)” (ibid.: 17). Emanando do centro do sistema, tais políticas procuram legitimação na tentativa de implementar uma mudança inovadora nas escolas que permita à educação em Portugal acompanhar o ritmo e o *estilo* da Europa. Estas medidas políticas, que se desenvolvem no quadro tanto duma maior racionalização e reorganização do Estado quer no âmbito da transformação do modelo de trabalho e dos serviços públicos, têm vindo a ocorrer, em Portugal, desde 2005, no quadro da Reforma da Administração Pública (Stoleroff & Pereira, 2009). Esta tem vindo a introduzir transformações cruciais na vida das escolas, particularmente pela mudança nas relações de trabalho das pessoas docentes, impulsionada pelas mudanças na carreira e pela reforma do modelo de gestão das escolas (ibid.). No entanto, quer a natureza dessas medidas políticas quer o modo como têm vindo a ser introduzidas têm gerado, como é sabido, forte turbulência no interior do sistema e entre os seus actores, dada a imposição de grande número de normas, regras e regulamentos, num processo em que a escuta a docentes é limitada e a crianças e jovens ausente.

Tal situação de conflito emerge no interior do confronto entre aquilo que alguns têm designado por “novo managerialismo” na educação (Amaral, Magalhães & Santiago, 2003) e a perda, por parte das/dos profissionais que agem nas periferias do sistema, do poder para gerirem as suas carreiras, o seu trabalho e as escolas, como instituições educativas. Sob os argumentos questionáveis da busca de eficiência, de eficácia e de excelência académica (Magalhães & Stoer, 2002; Cortesão, et al, 2007), sem que sejam conferidas condições efectivas para a agilização da mudança, as escolas e os seus actores são confrontados com a importação de técnicas, valores e práticas do mundo empresarial (Stoer, 2001), que dão corpo e estimulam a competitividade e que emergem de par com dimensões duma cultura de resiliência profissional desta classe (Stoleroff & Pereira, 2009).

Surgindo como fonte deste conflito que se tem vivido na educação, em Portugal, nos últimos anos (ibid), no que concerne a carreira docente, foi particularmente contundente a divisão (e actual recuo na divisão) dos professores em dois grupos hierárquicos, em termos de categoria e de responsabilidade profissional, a tentativa de imposição de exames nacionais de acesso à carreira,

Ozarfaxinars

e- revista ISSN 1645-9180

Nº 26 Ensino-Aprendizagem com TIC no EB - 1º Ciclo: Cruzando Olhares

3

baseados no domínio de conteúdos, bem como a imposição apressada de uma avaliação de desempenho docente, agora reconfigurada, que pode pôr em risco potenciais benefícios para docentes, escolas e crianças.

Em suma, pode dizer-se que o contexto de instabilização das escolas é caracterizado pelo aumento das tensões entre regulação, controlo e autonomia, num contexto ainda recente de forte escrutínio público (Nóvoa, 2005), patente na monitorização e interesse acerca da educação, das escolas, do trabalho docente e dos resultados das crianças como alunas. Estas tensões, que surgem de par com o aumento crescente da burocratização do trabalho docente, obrigam a um forte investimento no trabalho *na*, e para *além* da, escola e vêm acumular-se às dimensões mais humanas e aos aspectos mais pedagógicos das suas funções profissionais – situando-as em risco. Todo este processo, pela sua natureza tendencialmente exógena e pelo seu modo de introdução no trabalho docente, tem consequências inegáveis no clima que se vive nas escolas, incluindo o que diz respeito ao maior ou menor grau de disponibilidade docente para participar em processos formativos, eles mesmos também emanados do centro do sistema e, como referimos, para a maior ou menor adesão à implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação, como *recurso pedagógico*, potenciador duma diferenciação pedagógica mais democrática e, portanto, com resultados mais inclusivos. Recurso que implica, no entanto, um tempo de aprendizagem exploratória – que as pessoas docentes, dadas as circunstâncias actuais da vida nas escolas – dizem não possuir. Implica também uma disponibilidade e predisposição mental que poderá ser coarctada pelo exercício das múltiplas tarefas, mais ou menos burocráticas, pelas múltiplas tensões, mais ou menos relacionais, por fazerem parte e terem que enfrentar um mundo social, político e económico em turbulência, e ainda pela vivência dum clima de competitividade entre pares que pode ter impactos negativos no desenvolvimento de práticas de aprendizagem colaborativa no interior das instituições.

Foi neste contexto que, recentemente, o Governo Português se empenhou em ‘modernizar’ as escolas, dotando-as de meios tecnológicos condizentes com as escolas do século XXI, mas deixando de fora outras medidas cruciais, que não cabe aqui discutir. Foi também neste contexto, e como parte deste processo de modernização, que introduziu e tem estado a desenvolver o Plano Tecnológico da Educação, possibilitando formação e certificação em competências TIC a um número elevado de professores, que fica, no entanto, muito aquém de cobrir todas as necessidades.

Ozarfaxinars

e- revista ISSN 1645-9180

Nº 26 Ensino-Aprendizagem com TIC no EB - 1º Ciclo: Cruzando Olhares

4

Bibliografia

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Rev. Lusófona de Educação*. [online]. 2009, no.13 [citado 30 Julho 2010], p.13-29.

http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100002&lng=pt&nrm=iso.

ISSN 1645-7250.

Amaral, A., Magalhães, A., & Santiago, R. (2003). The rise of academic managerialism in Portugal. In Alberto Amaral, Lynn Meek, & Ingvild, *The higher education managerial revolution?* (pp. 131-153). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Cortesão Luiza (coord), Stoer, Stephen, Antunes, Fátima, Araújo, Deolinda, Macedo, Eunice, Magalhães, António, Nunes, Rosa, Sá Costa, Alexandra (2007) *Na Girândola de significados: polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: Livpsic

Magalhães, A. & Stoer, S. (2002) *A Escola Para Todos e a Excelência Académica*. Maia: Profedições.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: ASA.

Stoer, Stephen. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stephen Stoer, Luiza Cortesão e José Alberto Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação – da crise da educação à ‘educação’ da crise*. (pp. 245-275). Porto: Afrontamento.

Stoleroff, A. & Pereira, I. (2009). A Reforma da Carreira Docente: Uma análise da conflitualidade sindical e profissional. Comunicação apresentada no Encontro “Contextos educativos nas sociedades contemporâneas”, 23 e 24 de Janeiro 2009, ISCTE, Lisboa.

(*) Mestre em Ciências da Educação e doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP, como bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. É membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativa da FPCEUP, membro da Direcção do Instituto Paulo Freire de Portugal e Presidente da Direcção da Associação Espaços – Projectos Alternativos de Mulheres e Homens. Tem publicado trabalhos e apresentado comunicações no âmbito nacional e internacional nas sua áreas de pesquisa. É professora do Ensino Básico e Formadora.

(**) Professor de Informática do Ensino Secundário.