

# Currículo e Tecnologia Educativa

Volume I

João M. Paraskeva  
Lia Raquel Oliveira

Organizadores

Wayne Ross  
John Willinski  
João M. Paraskeva  
Colin Lankshear  
Michele Knobel  
Geneviève Jacquinot-Delaunay  
John Schostak  
Jill Schostak



# Currículo e Tecnologia Educativa

Volume I

João M. Paraskeva  
Lia Raquel Oliveira  
Organizadores

Wayne Ross  
John Willinski  
João M. Paraskeva  
Colin Lankshear  
Michele Knobel  
Geneviève Jacquinot-Delaunay  
John Schostak  
Jill Schostak

© Edições Pedagogo, Lda.

Título: Currículo e Tecnologia Educativa - Volume 1

Organizadores: João M. Paraskeva / Lia Raquel Oliveira

Revisão do Texto: Susana Neves

Revisão Científica: João M. Paraskeva / Lia Raquel Oliveira

Colecção: Políticas Educativas e Curriculares

Coordenação da Colecção: João M. Paraskeva

Design e Paginação: Márcia Pires

Impressão e Acabamento: Tipografia Guerra, Lda.

Distribuição: Distribuidora Vral, Lda.

ISBN-10: 972-8980-21-3

ISBN-13: 978-972-8980-21-4

Depósito Legal: 250426/2006

Dezembro de 2006

Reservados todos os direitos de publicação total ou parcial para a língua portuguesa por

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.  
Rua Dr. Sebastião Salgado Alcântara  
N.º 7 - Bloco B - Escritórios C/2  
3530-206 MANGUALDE  
PORTUGAL  
edicoes-pedago@pedago.pt  
www.edicoespedago.pt

# Índice

Currículo e Tecnologia Educativa. Limites e Potencialidades    João Paraskeva e Lia Oliveira	7   17
Cap. 1 As Expectativas e os Perigos do <i>E-Learning</i>    E. Wayne Ross	19   32
Cap. 2 Democracia e Educação: O Elo de Ligação em Falta Pode Ser o Nosso    John Willinsky	33   66
Cap. 3 Se a Tecnologia Educativa é a Resposta, Qual é a Pergunta?    João M. Paraskeva	67   95
Cap. 4 Mundos <i>Weblog</i> e Construções de uma Escrita Eficiente e Poderosa: Atravessar com cuidado, e apenas onde os sinais o permitam    Colin Lankshear / Michele Knobel	97   121
Cap. 5 As Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação em Diálogo: a propósito dos media e das tecnologias educativas    Geneviève Jacquinot-Delaunay	123   141
Cap. 6 A Educação, a Democracia Radical e a Política do Lugar, da Comunidade, da Pessoa e do Tempo    John Schostak / Jill Schostak	143   158



# Currículo e Tecnologia Educativa. Limites e Potencialidades

João Paraskeva e Lia Raquel Oliveira || Universidade do Minho - Braga, Portugal

A década de 80, entendem Adams, Carlson e Hamm<sup>1</sup>, testemunhou o início de uma ampla profusão de computadores pelas escolas com *software* e *hardware* cada vez mais sofisticados e com potencial para transformar a capacidade, o poder e os resultados dos estudantes. Prosseguem os autores<sup>2</sup> que num futuro próximo verificaremos o emergir de novas relações entre ferramentas tecnológicas, aprendentes, professores, o currículo e a organização da sala de aulas. Em essência, os computadores têm um efeito muito mais eficaz na sociedade – nas nossas formas de viver, nas nossas formas de fazer negócios – do que qualquer

---

<sup>1</sup> Adams, D. Carlson, H. e Hamm, M. (1990) *Cooperative learning and educational media. Collaborating with technology and each other*. Englewood Cliffs: Englewood Technology Publications.

<sup>2</sup> Op. Cit.

outra criação tecnológica do século passado”<sup>3</sup>. Os computadores “tornaram-se de tal forma parte integrante do tecido social do dia-a-dia que se desaparecerem subitamente, a nossa civilização entraria num caos”<sup>4</sup>. Por tudo isto, como deixou dito Pitt, “se as nossas tecnologias se devem submeter a uma crítica filosófica, temos que fazer muito mais do que simplesmente queixarmo-nos da tecnologia [isto é], temos que estudar as histórias das nossas tecnologias, as assunções epistemológicas que enformam e o seu impacto social. Em suma, há que estudar as tecnologias”<sup>5</sup> e tentar compreender, como por exemplo, podem conseguir contribuir para uma mudança substantiva das práticas curriculares.

Todo este desafio se torna problemático, por quanto, como assinala Pinar<sup>6</sup>,

“A pressão sobre nós é enorme. Alunos, professores, administradores e professores universitários da área de educação estão sendo pressionados a trabalhar mais, a realizar mais, a melhorar os resultados de seus alunos nas avaliações centralizadas. Enquanto se acompanhar essa pressão política, algumas vezes apresentada como aumento da autonomia do professor, será sempre uma autonomia relativa, desenvolvida à sombra de exames padronizados. Pelos resultados das avaliações, as escolas são comparadas; as que falham são ameaçadas de fechamento. Como vocês estão cientes, o que está em vigor hoje em dia na política de reforma escolar nos Estados Unidos é um conceito de educação baseado na contabilidade, em resultados altos em testes, indicando a acumulação de conhecimento, o que supostamente se traduz num aumento de produto nacional bruto”.

Nas palavras de Macdonald e Hursh, “os computadores têm vindo a mudar a nossa forma de viver, excepto nas escolas [uma vez que] se tornaram numa *sustaining technology*”<sup>7</sup>. Prosseguem Macdonald e Hursh – apoiados no raciocínio de Papert – “o que era originalmente tido como uma ferramenta subversiva de mudança foi neutralizada pelo sistema e convertido num instrumento de consolidação”<sup>8</sup>. Se tivermos em consideração como tem sido utilizada a tecnologia depois dos acontecimentos de 11 de Setembro, percebemos como os movimentos dominantes a têm utilizado como mecanismo de poder e de

<sup>3</sup> Chapanais, A. (1996) *Human factors in systems engineering*. New York: John Wiley: 7.

<sup>4</sup> Op. Cit.

<sup>5</sup> Pitt, (1995) J. C. (1995) On the Philosophy of Technology, Past and Future. *Society for Philosophy and Technology*, Vol. 1, 2, Retrived from [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/STPv1\\_n1n2pitt.html](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/STPv1_n1n2pitt.html)

<sup>6</sup> Pinar, W. (2006) A Política de Raça e Gênero na Reforma Curricular. *Revista Currículo sem Fronteiras*, Vol 6 (2) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org): 126, 139, 127.

<sup>7</sup> Macdonald, G. e Hursh, D. (2006) *Twenty-first century schools. Knowledge, networks and new economies*. Rotterdam: Sense Publishers: 185.

<sup>8</sup> Op. Cit.

controlo. Um bom exemplo é que nos chega da Biblioteca da Universidade de Santa Cruz, nos Estados Unidos, que colocou à entrada o seguinte aviso:

“Embora a Biblioteca de Santa Cruz faça todos os esforços para proteger a sua privacidade, sob a *Lei Pública Federal 107-56, USA PATRIOT ACT*, os registos dos livros e de outros materiais emprestados por esta biblioteca podem ser obtidos por agentes federais. Esta lei federal proíbe os funcionários da biblioteca de o informarem se agentes federais obtiveram registos sobre a sua pessoa. Questões acerca desta política devem ser dirigidas ao Procurador Geral John Ashcroft, Departamento da Justiça, Washington, D.C. 20530”.

Posição idêntica acaba por ser determinada pelo governo britânico. Segundo o *Guardian* de 16 de Outubro do ano corrente, o governo britânico acaba de ‘exigir’ que as universidades controlem o que andam a ler os alunos e alunas islâmicos/as. O mesmo determinou o governo britânico relativamente aos alunos islâmicos<sup>9</sup>.

É contra isto que urge combater e no fundo o que importa perceber é o papel que a tecnologia informacional e comunicacional vai ter, no âmbito dos conteúdos da escolarização. Como um de nós tem vindo a reclamar, está sobretudo nos conteúdos da escolarização a grande reforma que faz falta ao sistema de ensino público<sup>10</sup>. De nada nos valerá uma tecnologia informacional e comunicacional que contribua para a mesma forma e conteúdos curriculares – um desafio que remonta aos inícios do campo de estudos do currículo<sup>11</sup>.

Neste particular, as abordagens de Macdonald e Hursh, Goodson e Macedo são aqui extremamente importantes. Segundo Macdonald e Hursh importa compreender “o que ensinam e não ensinam as escolas”<sup>12</sup>. Se, por um lado, a formação naquilo que se denomina “destrezas básicas pode ter sido importante para a comunidade empresarial, tal não se verifica para o público em geral que acha insuficiente uma escola que continua a preencher o dia com ler-escrever-contar-religião-e-respeito”<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> A forma como a comunidade islâmica e o Islão tem sido tratada pelos movimentos dominantes e pelos media no ocidente surge nem tratada por Steinberg, S. (2006) Usar a Capacidade de Leitura Crítica dos Meios de Comunicação para Ensinar Aspectos sobre o Racismo contra Muçulmanos e Árabes. In J. Paraskeva (org.) *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo: 51-62.

<sup>10</sup> Paraskeva, J. (2005) Circunlóquios de Silêncio sobre os Conteúdos da Escolarização. In J. Paraskeva, C. Rossatto e R. L. Allen (org.) *Reinventar a Pedagogia Crítica*. Mangualde. Edições Pedagogo: 91-107.

<sup>11</sup> Paraskeva, J. (2007) *Here I Stand - A Long Revolution General Tensions in the Curriculum Field - Volume Two*. Rotterdam: Sense Publishers; Vide ainda Paraskeva, J. (2006) *Ideologia Cultura e Currículo*. Porto: Didáctica Editora.

<sup>12</sup> Macdonald e Hursh (2006): 51-67.

<sup>13</sup> Op. Cit.: 51.

A escola, para Macdonald e Hursh, tem de ser muito mais do que isto. Também para Goodson, o que surpreende da escola de hoje, não é a novidade do seu currículo, mas a similaridade do seu currículo com os do princípio do século passado”<sup>14</sup>. Relativamente ao divórcio entre os conteúdos da escolarização e a sociedade em geral, a análise de Macdonald e Hursh merece ser destacada:

“Tudo isto é muito confuso, uma vez que, muito embora os nomes das disciplinas sejam os mesmos do mundo fora das escolas, a prática é frequentemente diferente. A biologia escolar não é o que fazem os biólogos. A matemática escolar não é o que fazem os matemáticos. Regra geral, as disciplinas escolares encontram na categoria de ‘conhecimento escolar’ que tem apenas uma relação distante ou tangencial com o conhecimento do mundo fora da escola. Os que duvidam desta posição deveriam perguntar a um historiador, cozinheiro, biólogo, carpinteiro, ou físico de que forma o seu trabalho se relaciona com o que se ensina nas escolas. Como declarou o físico Richard Feynman sobre os manuais escolares que lhe pediram para opinar ‘como é que se pode aprender ciência através destes manuais? Não sei, porque isto não é ciência”<sup>15</sup>

Isto tem a ver, não com o facto do conhecimento escolar ser pouco sofisticado – porque em alguns casos verifica-se precisamente o inverso –, mas com aquilo que Young denomina ‘currículo como facto’, ou seja, uma concepção de currículo que “com a sua visão subjacente do conhecimento como algo externo a estudantes e professores e incorporado nas disciplinas e nos manuais, tem implicações directas na nossa concepção de ensino e aprendizagem”<sup>16</sup>. A preponderância dos manuais escolares no desenvolvimento do currículo surge muito tratada na análise de Bonafé<sup>17</sup>. Para este autor, não só ‘há uma relação umbilical entre o manual, o conhecimento escolar e o trabalho docente’, como também ‘não podemos deixar de ver o manual tecnologia’.

No fundo, importa perceber como é que as tecnologias da informação e comunicação vão contribuir para a interrupção daquilo que Macedo denomina “pedagogias da grande mentira”<sup>18</sup> e contribuir para a edificação e desenvolvimento de uma pedagogia crítica assente num currículo multiculturalista<sup>19</sup>.

<sup>14</sup> Goodson, I. (1988) *The making of curriculum*. London: The Falmer Press.

<sup>15</sup> Macdonald e Hursh (2006): 52.

<sup>16</sup> Young, M. F. (1998) *The curriculum of the future*. London: The Falmer Press.

<sup>17</sup> Bonafé, J. (2007) *As Políticas do Manual Escolar*. Mangualde: Edições Pedago (no prelo)

<sup>18</sup> Macedo, D. (2006) *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*. Boulder: Westview Press.

<sup>19</sup> McLaren, P. (1999) *A Pedagogia da Utopia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; Vide ainda Steinberg and Kincheloe, J. (2001) *Multi/Intercultural Conversations: A Reader*. New York: Peter Lang e Paraskeva, J. (2006) *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedago.

Este multiculturalismo, nas palavras de Torres Santomé<sup>20</sup>, deve enfrentar a diversidade não através de políticas assimilacionistas ou assentes num pluralismo artificial, mas com base numa educação multicultural crítica. Segundo o autor,

“Essencializar as diferenças ou as identidades supõe não assumir que as suas peculiaridades e idiossincrasias são fruto de processos históricos, de condições de vida e tradições que sem um passado se apoiam em argumentos e/ou posições de força que não facilitam imaginar, na actualidade, outras formas de vida, os processos de globalização em que estamos imersos, assim como o maior desenvolvimento cultural permite-nos constatar as tremendas injustiças que tais identidades veiculam. Compararemos a situação das mulheres há trezentos anos e actualmente, diferenciando inclusivamente por países, religiões e opções políticas. Rever essas posições essencialistas e fundamentalistas que explicam o porquê da subordinação das mulheres aos homens é o que permite compreender que não nasceram para viver submissas ao homem e sem possibilidades de autonomia em todas as esferas da vida, tanto pública como privada. Submeter a revisão crítica dos essencialismos é o que permite desmascarar as operações através das quais um determinado colectivo social, sexo, etnia ou raça lhes vem convencendo ou obrigando a conformar-se com as situações de exclusão a que estão submetidas. A reflexão crítica permite detectar os discursos com os quais se justifica a sua inferioridade, trazendo à colação as práticas que lhes impedia aceder a um posto de trabalho remunerado e a um salário digno”<sup>21</sup>.

Daí que para Torres Santomé seja “imprescindível questionar o tipo de políticas culturais, sociais e económicas que permite reconhecer identidades e valorizar as diferenças que não atentem contra os direitos humanos”<sup>22</sup>. No fundo, prossegue, há que buscar “algo que realce a contínua reelaboração das identidades através de matizes enriquecedoras ou de processos de interculturalismo; ou seja, assumir que as identidades são processos abertos, que devem servir para enriquecer mutuamente todos os diferentes colectivos que partilham um território”<sup>23</sup>. A saída não está numa instituição escolar que “tem como missão evitar a diversidade cultural e linguística impondo uma única língua e cultura oficial”<sup>24</sup> (posição assimilacionista), nem tampouco lutar por uma instituição educativa que “coisifica identidades”<sup>25</sup> (posição pluralista superficial).

<sup>20</sup> Torres Santomé, J. (no prelo) *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: Edições Afrontamento.

<sup>21</sup> Op. Cit.: 26 (do manuscrito).

<sup>22</sup> Op. Cit.: 26. (do manuscrito).

<sup>23</sup> Op. Cit.: 26 (do manuscrito).

<sup>24</sup> Op. Cit.: 19 (do manuscrito).

<sup>25</sup> Op. Cit.: 21 (do manuscrito).

A necessidade de desafiar este assimilacionismo – via escolarização – surge bem tratada por Macedo, Debdrinos e Gounari<sup>26</sup>. Socorrendo-se do exemplo dos Estados Unidos os autores destacam que a

“política assimilacionista oculta nos Estados Unidos tem sido tão bem sucedida na criação de uma sempre crescente xenofobia linguística que a maioria dos educadores, incluindo os educadores críticos, ora adoptaram cegamente a ideologia assimilacionista dominante, ora permaneceram ambivalentes no respeitante ao valor de línguas que não o Inglês”<sup>27</sup>.

Prosseguem Macedo, Debdrinos e Gounari que “o pressuposto de que o Inglês é uma língua mais viável e pedagogicamente apropriada do que as outras permeou completamente o discurso educativo norte-americano”<sup>28</sup>. Os autores não deixam aqui ‘de pedir mais à teoria crítica’ que ignorou a importância da língua no processo político do multiculturalismo.

“Embora o advento da pedagogia crítica tenha ocasionado um importante debate em torno da democracia cultural, da justiça social e de modos alternativos de encarar o mundo, a questão da língua é, na melhor das hipóteses, raramente levantada e, na pior, relegada para as margens. Excepção feita a um punhado de educadores críticos que levou a sério o papel da língua no sentido de permitir aos alunos oprimidos aceder à subjectividade, a maioria dos educadores críticos foi incapaz de se envolver numa análise rigorosa que desvelaria a relação íntima entre língua, poder e ideologia e as subsequentes consequências pedagógicas. Considere-se, por exemplo, a extensa literatura sobre educação multicultural, incluindo [determinado] multiculturalismo crítico. Estes escritos normalmente partem do pressuposto de que a valorização das culturas étnicas terá lugar apenas em Inglês, obviamente”<sup>29</sup>.

Os capítulos que estruturam este primeiro volume de *Currículo e Tecnologia Educativa*, não só abrem a porta a estes debates e entregam algumas ferramentas para uma melhor compreensão dos limites e potencialidades da tecnologia educativa, como também analisam e ajudam a compreender melhor a inevitável relação entre o currículo e a tecnologia educativa que tem que passar necessariamente, entre outras questões, por um desafio à injustiça social.

---

<sup>26</sup> Macedo, D., Dendrinis, B. e Gounari, P. (2006) *A Hegemonia da Língua Inglesa*. Mangualde: Edições Pedago.

<sup>27</sup> Op. Cit.: 27.

<sup>28</sup> Op. Cit.: 28.

<sup>29</sup> Op. Cit.: 28 (parênteses meu).

No capítulo 1, *As Expectativas e os Perigos do E-Learning*, E. Wayne Ross muito longe da facilidade do dualismo tecnófilo/tecnófobo, questiona de uma forma pertinente alguns pressupostos que subjazem à integração curricular das tecnologias da informação e comunicação. Trabalhando com questões como ‘os computadores realmente motivam as crianças a aprender mais depressa e melhor? Os computadores ‘conectam’ mesmo as crianças ao mundo?’ (lembramos que as perguntas mais simples são muitas vezes as que exigem as respostas mais complexas), Ross argumenta que fazer ciência começa por saber questionar o desconhecido... ou o estabelecido. A preocupação que o autor avança, não sendo propriamente ‘nova’, assume um carácter de urgência: há ‘falta de pensamento crítico no que toca ao impacto dessa tecnologia’. É certo que a evolução tecnológica é extraordinariamente rápida e sofisticada e rápidas e sofisticadas são também, cada vez mais, as decisões políticas. Por isso mesmo, se torna urgente um pensamento crítico igualmente mais rápido e sofisticado que possa fazer face à já evidente ‘industrialização da formação’ e, mais grave, da educação. Neste aspecto, o autor discute o problema do ensino à distância enquanto ‘peça fundamental na tendência para a comercialização do ensino’ que, encontrando na *Internet* o seu meio ideal e assumindo o *e-Learning* como sua vocação, constitui a ‘ponta de lança’ de empresas da alta tecnologia (e acrescentaríamos também, pensando no texto de John Willinsky, de edição de conteúdos, particularmente os científicos) ‘desejosas de estabelecer parcerias com universidades porque vêem nelas um mercado subdesenvolvido’. Transformar a educação num mero bem de consumo significa esquecer o bem precioso que ela é, de facto, para os povos (muito ou pouco desenvolvidos) que habitam este planeta na era da globalização.

John Willinsky, no capítulo 2, *Democracia e Educação: O Elo de Ligação em Falta Pode Ser o Nosso*, tendo como pano de fundo um século de investigação em educação e, muito em particular, os princípios introduzidos e/ou defendidos por John Dewey, aborda, com uma lucidez notável, a questão dos sistemas electrónicos de edição académica de acesso livre ao conhecimento (iniciativa *Open Access*<sup>30</sup>). Ancorando-se de forma inequívoca na ‘teoria democrática da educação’, articula democracia com os conceitos de deliberação, educação, investigação e media, apontando, por via destes sistemas de edição, para a criação de um espaço público de conhecimento. Defende a ‘criação de bibliotecas de ciência públicas internacionais *on-line* que contenham o texto integral de

---

<sup>30</sup> Um exemplo destes sistemas é o *Repositorium* da Universidade do Minho, sistema de auto-arquivo da produção científica (<https://repositorium.sdum.uminho.pt>) e ainda a Revista Currículo sem Fronteiras – Revista para uma Educação Crítica e Emancipatória – [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

todos os artigos científicos publicados em formatos pesquisáveis e que, entre si, remetam para os *links* significativos'. Bibliotecas estas gratuitas e independentes do controlo das editoras.

Willinsky apresenta e discute ainda modelos de financiamento de edição *on-line* da produção científica e sublinha a necessidade de repensar a revista académica nos moldes em que a conhecemos. Nesta lógica, apela aos investigadores na área da educação para que não se alheiem destas novas tecnologias, por um lado, por estar em causa o seu próprio trabalho, a sua visibilidade e credibilidade e, por outro lado, pela responsabilidade que têm na criação de uma fonte de informação pública, alternativa à veiculada pelos media, que gere um impacto positivo da investigação na prática.

Discute ainda, com grande acuidade, a importância destes sistemas de edição no cumprimento do ideal democrático de Dewey de 'que a educação representa uma plena e total dedicação à aprendizagem durante toda a vida: "A vida social não só é idêntica à comunicação, como também toda a comunicação (e, portanto, toda a vida social genuína) é educativa'. Este imbricamento estreito entre comunicação e educação é também evidenciado no capítulo 5, onde Geneviève Jacquinot trata a transversalidade das Ciências da Comunicação e das Ciências da Educação. Aborda também a moralidade do poder partilhado gerado pela educação e questiona essa ideia de poder associada ao conhecimento: 'Será que o conhecimento continua a ser uma fonte de poder quando se encontra à disposição de todos?' A abordagem de Willinsky remete-nos ainda para a denuncia dos efeitos da desescolarização e *homechooling* trabalhados por John e Jill Schostak – no capítulo 6, e João Paraskeva – no capítulo 3.

Em *Se a Tecnologia Educativa é a Resposta, Qual é a Pergunta*, João Paraskeva problematiza a tecnologia educativa como saída para a crise da educação e do currículo. Numa altura em que o país se encontra mergulhado no 'choque tecnológico socialista', Paraskeva argumenta que se impõe tentar compreender de que forma a 'tecnologia educativa' responde (ou não) aos problemas de fundo da escolarização pública, em Portugal. Para a consecução deste objectivo, apoia-se em quatro plataformas de trabalho, nomeadamente (a) o amplo quadro das políticas neo-centristas radicais; (b) abrir neste quadro espaço para retomar uma velha questão por si já trabalhada – e muito ignorada em Portugal – do ensino doméstico; (c) a intrincada 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 da tecnologia informacional e comunicacional. Este capítulo percorre (retoma) assim velhos

terrenos calcorreados pelo autor, tentando todavia ir mais além e compreender que questão (quais as questões) se encontra(m) na base da tecnologia educativa como a grande saída para muitos dos problemas da escolarização pública em Portugal

No capítulo 4, *Mundos Weblog e Construções de uma Escrita Eficiente e Poderosa: Atravessar com Cuidado, e Apenas onde os Sinais o Permitam*, Colin Lankshear e Michele Knobel aproximam ‘o propósito pedagógico de ajudar os alunos a tornarem-se escritores eficientes e poderosos e a mais recente apropriação de ambientes *on-line* por parte da sala de aula – o *weblog*’. Apresentam uma panorâmica da evolução do *weblogging* (ou *blogging*, prática de escrita em *blogue* próprio ou alheio), anterior e posterior à ‘explosão’ de 2004, e examinam a tese sobre as dinâmicas de poder na *blogosfera*. Para o efeito, articulam três exemplos de *blogues* ‘proficientes’, detidos por ‘especialistas’ e reflectem sobre o *blogging* escolar, quase por definição ‘pobre’, no que toca à potenciação dessa escrita poderosa: ‘por norma’, afirmam, ‘há poucas evidências de desenvolvimento de ideias nos *blogues* escolares’.

No âmbito desta ‘dinâmica de poder’, na qual o *blogging* se insere por operar, ‘enfaticamente, sob condições do mercado’, distinguem os *bloggers* que estão no ‘topo’ dessa ordem social e que operam como difusores em larga escala. Estes serão *bloggers* que ‘transmitem’ em formato de comunicação unidirecional (como em televisão), afastando-se, claramente, do modelo típico do *blogging* que proporciona a escrita partilhada, a correspondência, a ‘conversa’ em torno de assuntos de interesse comum. Daqui advém, aliás, a possibilidade dos *blogues* se poderem constituir, em abstracto, em comunidades virtuais. No extremo da ‘cauda’ dessa ordem social parecem surgir os *blogues* escolares, longe de qualquer pedagogia da escrita e dos quais qualquer ‘escrita autêntica’ estará ausente. Ou seja, para os autores, os *blogues* escolares não estão a ser usados para promover nem uma ‘escrita poderosa’ nem uma ‘pedagogia da literacia’. Contudo, reconhecem à prática do *blogging* a potencialidade educativa e identificam três critérios que podem contribuir para a produção de *blogues* eficientes: uma clara noção de propósito, um ponto de vista reconhecível e bem informado e qualidade da apresentação.

Geneviève Jacquinot-Delaunay, no capítulo 5, aborda *As Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação em Diálogo: a Propósito dos Media e das Tecnologias Educativas*. A autora sintetiza a especificidade do caso académico francês no que toca a ‘velhas disputas’ entre as ‘jovens’ Ciências da Informação e Comunicação e as Ciências da Educação. O caso pode, seguramente, ser ‘lido’ noutros contextos e noutras especificidades, particularmente no caso português,

*sui generis* pela desmembração, ainda vigente e historicamente condenada a prazo, da Pedagogia em ‘Ciências da Educação’, com todas as especialidades conhecidas. A autora caracteriza as duas disciplinas e sublinha o que elas têm em comum e que as ‘obriga’ ao diálogo. Trata-as de ‘falsas gémeas’ – pluridisciplinares e transversais – e aponta a sua ‘disciplinarização secundária’, sinal dos tempos, ‘fora de tempo’? Mesmo assim, a escola não pode ‘continuar a viver como na época da máquina a vapor e ignorar as novas ferramentas para aprender. Por outro lado, a modernidade tecnológica não garante nada, sobretudo a inovação pedagógica. As lógicas sócio-económicas interferem com as lógicas pedagógicas a ponto de lhes ocultar a especificidade, a educação torna-se um mercado e o *marketing* torna-se educativo: o serviço público encontra-se cada vez mais ameaçado’. Precisamos de ‘educação pelos media’ e de ‘educação para os media’, ambas tendo em vista o desenvolvimento do ‘espírito crítico’.

Aborda e trata ainda a autora conceitos operativos fundamentais carentes de discussão, estudo e clarificação como os de interactividade, dispositivo, utilizador, mediação, este último, em particular, ‘novo, particularmente polissémico’, ainda à procura da sua ‘legitimidade epistemológica’. Com uma ponta brilhante de humor subtil sugere que se ‘aprenda a comunicar’ e deixa-nos com uma questão: ‘os domínios interdisciplinares de hoje não serão as disciplinas de amanhã?’

Finalmente, a *Educação, a Democracia Radical e a Política do Lugar, da Comunidade, da Pessoa e do Tempo*, John Schostak e Jill Schostak, apoiados nos pressupostos da democracia radical de Laclau e Mouffe, analisam as implicações das ‘tecnologias da próxima geração’ (baseadas em agentes artificiais) nas práticas democráticas e educacionais. Num entendimento da educação ‘intimamente ligada aos direitos dos indivíduos e às questões da liberdade e da igualdade’, discutem o problema das ‘novas’ comunidades globalizadas, *on-line*, que albergam diferenças culturais, individuais e sociais, necessitando de exame crítico sobre os princípios, práticas e estruturas que as sustentam. Avançam uma conceptualização para um futuro iminente (em curso) do que poderá constituir o conceito de ‘diferença’, essência do indivíduo e alicerce da democracia, sustentada, eventualmente, na noção de ‘corpo físico’, última fronteira entre o real e o virtual que se diluirá nas ‘comunidades globalmente distribuídas’.

Ilustram os seus argumentos com exemplos ‘futuristas’ que, na realidade, estão muito próximos do presente que vivemos – ou que vivem alguns de nós – quando usamos, por exemplo, agendas electrónicas (no computador ou no *palm*) e nas quais habitam há muito alguns dos ‘agentes inteligentes’ que imaginam (pedaços de código binário, ‘irmãos’ dos vírus informáticos que tememos e

odiamos). Uma vez mais, o que estes autores sustentam é a essencialidade da ‘educação’ ‘para moldar o conhecimento e gerar a ‘sabedoria’ e o sujeito bem informado, único garante da regulação das relações complexas entre a) o público e o privado, e b) o que é local e o que é global’, desafiando assim a autoridade instalada, tornando-se assim democrática.

Em toda esta discussão, não esquecem os dilemas resultantes da fusão entre o real e o virtual, como não esquecem a problemática dos motores de busca, pensando soluções e modelos de conhecimento (moldado, como sabemos, em *software* inteligente) suportados em ‘comunidades fluidas de inteligência educacional’. Alertam ainda para o perigo de estes modelos de conhecimento não reconhecerem, previsivelmente, ‘o humano como um espaço de diferença’, deixando, nesse caso, de ser educacionais: as pessoas não são fragmentos de *bites*! Se todos queremos estruturação da informação, acesso e comunicação, todos receamos a vigilância e o controlo. O pensamento crítico, como refere Ross no capítulo 1, torna-se vital para a sobrevivência democrática.

Pode uma comunidade *on-line* que congregue alunos, professores e actividades escolares transformar-se numa escola? A interacção mediada e mediaticizada (o paradigma da mediação referido no capítulo de Jacquinet) poderá vir a substituir-se à interacção física? Poderá essa ‘migração’ vir a fazer com que a escola, tal como a conhecemos, venha a desaparecer? Em boa verdade, cada dia que passa, caminhamos para mais um cenário que já deixou de ser ficção científica. E, a maior parte das vezes, nem nos apercebemos disso, porque já nos apropriamos do cenário e fazemos dele parte integrante.