

A ESCOLA TRADICIONAL NA SOCIEDADE MODERNA

Antonio Vuldembergue Carvalho Farias¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo chamar a atenção para o fato de que a escola pública funcionando no modelo fabril, tradicional e parecendo imutável, ignorando as teorias que indicam não ser a aprendizagem resultado do ensino, embora este possa fazer parte, subsiste num ambiente moderno e avançado, social e tecnologicamente tornando complexa uma explicação para esse fenômeno. Por outro lado, é de domínio público que a escola, ao reproduzir a sociedade, não a reproduz com seu estado avançado de modernização, como ela se encontra. Por sua vez, a perspectiva metodológica se desenvolveu, de um lado, num processo etnográfico a partir das sistemáticas observações e das entrevistas não estruturadas num momento em que vivenciei o dia da escola como coordenador de Laboratórios de Informática Educativa e das Rádios Escolares, do programa Mais Educação e como diretor de uma unidade educacional, e, do outro, por meio da análise de teóricos de referência para fundamentação dos argumentos aqui apresentados.

Palavras-chave: Escola. Fabril. Aprendizagem.

Introdução

As mutações sociais têm se realizado de tal forma tão rápidas e tão profundas que por vezes nem se percebe em virtude da nossa imersão no seu processo de transformação. Quase que subitamente, sobretudo a partir do final do século XX e início do século XXI, surgiram na sociedade, costumes, tecnologias, rotinas e comportamentos que transformaram o *modus vivendi* social, político, transacional, comercial e educacional. Até mesmo os cartórios cujas rotinas e livros enormes escritos à mão eram sinônimos de atraso, de burocracia e de dificuldade, criando-se inclusive o adjetivo ‘cartorial’ para qualificar coisas e processos difíceis e burocráticos, se modernizaram a tal ponto de quase tudo ser realizado por meio de ‘máquinas inteligentes’ à imagem do sistema bancário, das telecomunicações, dos transportes, da biologia molecular, da medicina, da física quântica, da indústria

¹ Doutor em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica - Universidade da Madeira - Portugal. Mestre em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica - Universidade da Madeira - Portugal. Especialista em Planejamento Educacional, em Gestão Educacional e em Mídias na Educação. Bacharel em Administração. E-mail: vuldembergue@gmail.com. Site: www.vuldembergue.com.br

espacial, etc., mas “a escola é em essência diferente dos exemplos de áreas megamudadas, como a cirurgia” (PAPERT, 2008, p. 54), por exemplo.

Assim, a escola, ignorando os avanços sociais, culturais e tecnológicos, continua com seu modo fabril de transmitir o conhecimento gerado pela humanidade, com alunos enfileirados, com fardamento, horários, currículo centenário, etc. sendo que “a educação não é, porém, a simples transmissão da herança dos antepassados, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e ruptura com o velho” (ARANHA, 1996, p. 50), e, constituindo um processo torna-se difícil entender o ancestral ‘dar aula’ em substituição à função ativa do aluno em sala de aula, quando educação e escola se confundem. Contudo, não se questiona o conhecimento em si, mas a forma de sua transmissão e da sua didática - que se relaciona com o ensino e com práticas didáticas ou com técnicas didáticas em oposição à *matética*² que se alinha com aprendizagem e com práticas pedagógicas docentes.

Há que se destacar que muitas atribuições, processos e situações têm sido impostas às escolas da atualidade, mas não significam inovação pedagógica. “Todas as pequenas mudanças quantitativas, mesmo visando melhorias de ‘rendimento’ escolar, incluindo ou não incorporação de nova tecnologia, estão longe de poder ser consideradas inovação pedagógica” (FINO, 2014, p. 2). Então, a criação de Laboratórios de Informática, o fornecimento da merenda escolar, o fardamento doado pelos órgãos oficiais de ensino, o sistema de vacinação na própria escola, a escovação de dentes, as mudanças curriculares, a modernização da gestão, os programas do tipo Mais Educação, etc. são aspectos que a escola assumiu nos últimos anos, mas não têm contribuído suficientemente para uma melhor ou maior aprendizagem dos alunos conforme é de domínio público, não significando portanto, inovação pedagógica, haja vista que esta está diretamente relacionada com as relações professor-aluno, e, portanto, as práticas pedagógicas continuam escassas enquanto que o professor permanece senhor das ações em sala de aula, constituindo-se em figura ativa e dono do conhecimento.

² *Matética* - Palavra criada por Seymour Papert que se origina de *Mathema* que significa uma lição e *Manthaniem*, o verbo aprender, surgindo daí a palavra *matética* que está relacionada com a arte de aprender, em oposição à palavra *Didática*, que contém a ideia de ensino.

De acordo com Fino (2008, p. 2),

[...] inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, sem inovação pedagógica, isto é, sem a participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, a escola permanece tradicional e imutável não contribuindo ou contribuindo muito pouco para a aprendizagem ou para o desenvolvimento intelectual desse aluno. Isso é claramente observado ao se verificar o desempenho dos alunos ante os concursos públicos, os vestibulares ou as entrevistas de emprego.

Portanto, “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva” (FULLAN; HARGREVES, 2000, p. 29), significando dizer que inovação pedagógica só ocorre mediante uma mudança de paradigma, ou seja, mudanças que transformem práticas docentes em práticas pedagógicas, haja vista que “[...] os aprendizes não aprendem melhor pelo facto do professor ter encontrado melhores maneiras de os instruir, mas por lhes ter proporcionado melhores oportunidades de construir” (FINO, 2004, p. 3).

Importante destacar que o processo metodológico-etnográfico se desenvolveu, de um lado, quando das sistemáticas observações e das entrevistas não estruturadas que realizei durante minha convivência na coordenação dos Laboratórios de Informática Educativa e das Rádios Escolares do programa Mais Educação de uma parte das escolas municipais de Fortaleza (CE), sendo diretor de uma dessas unidades educacionais e, do outro, durante minha pesquisa de doutorado realizada junto ao grupo de reisado Brincantes Cordão do Caróá, Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará, quando pude verificar que, apesar de ser um grupo de brincadeiras tradicionais, detém aspectos inovadores relacionados com a aprendizagem dos rituais, das danças e dos **mistérios** da brincadeira, situações

observadas durante minha imersão naqueles três ambientes, me alinhando com Fino (2008, p. 2) quando afirma que “a inovação só é entendível *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro” surgindo assim a necessidade de compreensão, de análise e de interpretação com a finalidade de confrontar as incertezas e dificuldades próprias da aprendizagem.

Por outro lado, as observações realizadas junto aos Laboratórios de Informática Educativa, às Rádios Escolares e grupo de brincantes, se caracterizaram como encontros sociais ainda que naqueles Laboratórios as reuniões mensais tivessem caráter oficial, significando dizer que foram realizadas entrevistas não estruturadas, mas sobretudo, as observações foram de fundamental importância para a clarificação dos questionamentos, e, desse modo, formaram-se laços sociais que facilitaram além da minha própria aprendizagem, a compreensão dos fenômenos observados, conforme determina Lapassade (2005, p. 82) quando afirma que “a pesquisa etnográfica pode ser descrita como ‘um encontro social’, como, aliás, é feito na tradição interacionista” e complementa dizendo que “a investigação é a ocasião de um encontro social” (LAPASSADE, 2005, p. 121).

Escola tradicional *versus* sociedade moderna

Considerando que a escola como instituição educacional foi criada, no pós Revolução Industrial, com modelo fabril precisamente para formar mão de obra qualificada para as atividades comerciais e industriais, discute-se o porquê dessa escola subsistir como antigamente num mundo altamente avançado em termos de tecnologia e principalmente quanto as relações sociais que têm se transformado em alto grau, horizontal e verticalmente. “Quando a escola pública foi inventada, no auge da Revolução Industrial, ela tinha por missão dar resposta a necessidades relacionadas com profundas alterações nas relações de produção emergentes nesse tempo” (FINO, 2001, p. 1).

Por outro lado, o conceito de escola com feição de fábrica se assemelha ao funcionamento da própria unidade industrial, que Toffler (1973, p. 334) descreve dessa maneira:

Todavia, a ideia integral de reunir massas de estudantes (matéria prima) para serem trabalhadas por professores (operários) numa escola centralmente localizada (fábrica) foi um golpe genialmente industrial. A hierarquia administrativa inteira da educação à medida que crescia, seguiu o modelo da burocracia industrial. A própria organização do conhecimento em departamentos permanentes de disciplinas era baseada em pressupostos industriais.

Para exemplificar, apenas para demonstrar o fosso entre a escola clássica e a sociedade moderna, constata-se que a sociedade pré-industrial, tradicional, conhecia a família como sendo constituída apenas de homem (marido), mulher (esposa) e filhos (naturais) enquanto que nos dias atuais se verifica a família constituída, também, por homem (marido), homem (esposa) e filhos (adotados) ou por mulher (marido), mulher (esposa) e filhos (adotados) para citar apenas um aspecto social que demonstra sua significativa transformação, mas a escola continua 'ensinando' conceitos considerados antigos, baseados na maioria das vezes na religião ou em aspectos por muitos julgados preconceituosos. Toffler (1973, p. 333) afirma que "o conhecimento era transmitido não por especialistas concentrados em escolas, mas através da família, das instituições religiosas, e dos aprendizados artesanais", justificando assim, essa forma de entender a família de antigamente. Complementando, Guimarães, (2005, p. 17) interroga: "Assim como outras instâncias tradicionais, as instituições educacionais se veem diante de um imenso desafio: como educar e sobreviver em meio a um contexto de tantas mudanças?".

Outro caso emblemático que escancara a distância entre a escola do passado e o mundo da atualidade é o que trata da aprendizagem, conceito que se desenvolveu ainda mais a partir de teorias defendidas na época da Escola Nova³ por pensadores como Freinet, John Dewey, Maria Montessori, Cousinet, Edouard Claparède, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira que indica ser o aluno o basal agente da aprendizagem e não o professor como ainda hoje a escola insiste em 'dar aula' em que este, agindo de acordo com a escola antiga, tenta transferir para a cabeça do aluno o seu próprio conhecimento, ignorando ou

³ Escola Nova é um movimento que propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Os criadores do movimento consideravam que os métodos de ensino tradicionais já não tinham tanta eficácia na realidade social do momento e não garantiam a preparação dos alunos para serem cidadãos bem adaptados ao convívio social. (Fonte: <<https://bit.ly/3iOD17C>>).

negligenciando as teorias que fundamentam a aprendizagem. Para Gauthier (2010, p. 175) “a pedagogia nova situa a criança no centro das suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir”, baseando-se, dessa forma, numa aprendizagem que tem por lastro a interatividade e a prática, conseqüentemente valorizando o conhecimento que o aluno já traz de casa para a escola.

Contrariando a escola fabril, Gagné (1980, p. 22) estipula que “ensinar implica em frequente comunicação verbal com o estudante, com o propósito de: informá-lo do que vai realizar; recordar o que ele já sabe; dirigir-lhe a atenção e as ações e guiar seu pensamento para determinadas áreas”, ou seja, o aluno passa a ser a figura principal, o agente da aprendizagem. Por sua vez, Perrenoud (1999, p. 61) afirma que “não há necessidade de cadernos de exercícios ou de fichas a perder de vista, mas sim de situações interessantes e pertinentes” isto é, ensinar implica em criar condições exteriores que facilitem o processo de aprendizagem, já que “a função de *ensinar* origina-se, em sentido específico, da determinação das condições de aprendizagem. Ensinar significa organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem” (sic) (GAGNÉ, 1980, p. 22), até por que “nunca se ensina o que é, de fato, o conhecimento” (MORIN, 2001, p. 1), haja vista que o conhecimento é uma construção, um processo exclusivo do aprendente.

O que importa nesses dois exemplos (conceitos de família e de aprendizagem) é observar-se o escancarado *status quo* da escola que insiste e tem conseguido sobreviver num ambiente avançado social e tecnologicamente, levando-se em conta que “o ímpeto e a velocidade das transformações têm causado torpor em alguns meios” (GUIMARÃES, 2005, p. 17), quando se sabe que a sociedade pós-industrial necessitava de um novo indivíduo, atualizado, capaz de dar respostas às suas demandas. Para Fino (2000, p. 27) “a nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes, só por si, facultar”.

Al fin y al cabo, la escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad para rendir a ésta una serie de beneficios. No es de extrañar, pues, que una sociedad que aprecia ante todo los bienes materiales, preste una atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad como algo deseable en sí mismo. Consiguientemente, no puede

sorprender que esos mismos valores se conviertan en directrices básicas de una institución que, como ocurre con la escolar, tiene que servir a la sociedad de la que depende. Tampoco podrá sorprender que los propios esquemas ideados, ya dentro del ámbito educativo, para hacer viables las funciones asignadas a la institución escolar se impregnen de esos valores básicos en una sociedad industrial fuertemente tecnificada (SACRISTÁN, 1990, p. 3).

Talvez, uma das explicações para essa dissonância entre a escola e os interesses da sociedade esteja nas palavras de Sousa (2011, p. 48) ao asseverar que “a escolarização de massas também se revelou rapidamente como um meio poderosíssimo de domesticação das mentes e disciplinadora de atitudes e costumes [...], atitudes e costumes esses necessários a uma maior produtividade nas fábricas [...]”.

No entanto, é de domínio público que os níveis de conhecimento demonstrados pelos alunos ao se depararem com a possibilidade de um emprego no mercado de trabalho, estão bastante aquém das necessidades, haja vista que “tornam-se cada vez mais exigentes os requisitos para adentrar e permanecer no mercado de trabalho” (GUIMARÃES, 2005, p. 17-18).

Complementando, Perrenoud (1999, p. 14) estabelece a que:

A procura pela escola está crescendo, mas a formação não evolui no mesmo ritmo. [...] as esperanças suscitadas pela democratização do ensino foram decepcionantes: um número cada vez maior de jovens adquire maior escolaridade, mas eles serão mais tolerantes, mais responsáveis, mais capazes do que seus predecessores para agir e para viver em sociedade? E o que dizer dos que, apesar das políticas ambiciosas, ainda saem da escola sem nenhuma qualificação, quando não analfabetos, dos que o fracasso escolar convenceu de sua indignidade cultural e prometeu à miséria do mundo, ao desemprego ou aos subempregos, em uma sociedade dual?

Por sua vez, Toffler (1973, p. 335) afirma que “[...] os nossos sistemas de educação não se adaptaram ainda de todo à era industrial, quando necessidade de uma nova revolução - a revolução superindustrial - explode em seu meio”, e essa opinião se assemelha à de Hargreaves (1998) ao afirmar que a escola dentro do seu tradicionalismo e principalmente com sua incapacidade de se adaptar aos tempos modernos, sobrevive num ambiente contemporâneo, avançado social e tecnologicamente.

Vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola (SOUSA; FINO, 2001, p. 12-13).

Então, torna-se um exercício mental a explicação para essa situação em que a escola permanece tradicional enquanto a sociedade avançou e modernizou-se, tendo em vista que é recorrente se afirmar que a escola reproduz e transforma essa mesma sociedade avançada e moderna, sabendo-se que “na sociedade da informação, a escola já não é a primeira fonte, e, às vezes, nem sequer a principal, de conhecimento para os alunos, em muitos domínios. São muito poucas as ‘primícias’ informativas que são reservadas para a escola” (POZO, 2004, p. 44). Para Perrenoud (2009, p. 53) “estamos a caminho de um *ofício novo*, cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar” (sic).

Então, imagina-se que a escola deveria ser moderna e avançada já que reproduz uma sociedade moderna e avançada. Para se ter uma ideia, a escola fabril ainda não aprendeu a conviver, ou a usar, ou a entender, ou a se integrar a uma crescente e avassaladora modernização e transformação social em que a maioria de alunos, por exemplo, domina com facilidade o telefone celular, chegando a utilizá-lo, sorratamente, em plena sala de aula, durante boa parte das aulas.

Ora, “dentro da concepção teórica de Marx, podemos afirmar que a educação escolar vem desempenhar o papel de transmissora da ideologia dominante” (MEKSENAS, 1990, p. 61). Isso implica em dizer que a escola se interessa mais em “transmitir a ideologia e treinar os trabalhadores para uma atividade produtiva em que serão explorados” (MEKSENAS, 1990, p. 63) do que provê-los de estratégias que permitam e facilitem a construção de conhecimentos efetivos capazes de fazê-los pensar por si e decidir sobre o que aprender, sem essa dependência de uma ideologia que impõe ideias e valores como sendo únicos e corretos. De certo modo, isso também explica o descuido para com as teorias da aprendizagem valorizando-se mais o ‘dar aula’ em que o aluno apenas escuta, calado, quieto, enfileirado, quando muito, mesmo sabendo-se que a aprendizagem não é decorrência do ensino, ainda que este faça parte, conforme atestam Sousa e Fino (2001, p. 9) quando afirmam que “há muito

tempo que os construtivistas vêm reclamando a natureza activa da cognição e tornando clara a inexistência de um vínculo de causalidade entre o ensino e a aprendizagem”. De outro lado, Papert (2008, p.124) assegura que “[...] cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade de descoberta”, ou seja, ensinar nega ao aluno o descobrir sozinho, o ‘pescar’ aquilo que lhe interessa, posto que a escola de hoje apenas oferece um conhecimento como se fosse verdade incondicional, negando-lhe a construção do “seu próprio ponto de vista, a sua verdade particular e partir de tantas verdades parciais” (POZO, 2004, p. 45).

Então, considerando que não há ligação ou há pouca ligação entre ensino e aprendizagem, questiona-se: por que a insistência em ‘dar aula’, em ensinar, em que o professor se esforça para transferir seu conhecimento para a cabeça dos alunos? É sabido, por outro lado, que, enquanto o professor fala, explica, demonstra algum conhecimento seu ou uma informação, o aluno está, muitas vezes, alheio ao assunto, ‘no mundo da lua’, como se diz popularmente, ou, que “os professores sempre presumiram que, quando dizem algo aos alunos, eles devem entendê-lo da mesma forma que o professor entende” (JONASSEN, 2000, p. 24), significando dizer que os alunos interpretam o que ouvem conforme seus conhecimentos, experiências, convicções e quadros de referência, o que robustece a ideia da impossibilidade de transmissão do conhecimento pronto e acabado. Nesse sentido é que Alves (2014) reforça o conceito de que “a missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade”, o que passa longe do ‘dar aula’ ou do ato de ensinar ao mesmo tempo em que o professor deve facilitar e desencadear o processo de pensar no aluno.

Em entrevista à Revista Nova Escola, (outubro de 2006), com o título ‘a escola mata a curiosidade’, Morin (2006) destaca que “se vivemos em um mundo complexo e interligado, e novas informações nos fazem, a toda hora, mudar de planos, por que a escola ainda teima em ensinar certezas e conhecimentos que parecem únicos e absolutos?”. Note-se que as incertezas da atualidade são de tal ordem que não se pode precisar com exatidão quais serão as demandas educacionais ou quais serão os profissionais no futuro. Isso implica que as certezas que a escola insiste em ‘ensinar’ podem já estar ultrapassadas. Nos dias atuais não se tem segurança de quais profissões são mais procuradas no futuro, por exemplo. De dez ou vinte anos

atrás, além das incertezas de quais profissões seriam as mais bem sucedidas na atualidade, nasceram algumas que sequer poderiam ser imaginadas com algum grau de certeza. Ou seja, o conhecimento cada vez mais fragmentado e cada vez mais subordinado às demandas da sociedade se transmuta numa velocidade extraordinária que a escola do passado não consegue acompanhar implicando dizer que o conhecimento não pode ser transmitido, mas construído e essa construção é privilégio do aluno, cabendo ao professor a briososa tarefa de ajuda-lo nessa construção. No final dos anos 1990, quem poderia imaginar que em 20 anos surgiria, na sociedade, profissões como Analista de Search Engine Optimization (SEO), Gestor de Mídias Sociais, Bioinformacionista, Gestor de Ecorrelações, Chief Technical Officer (CTO), Especialista em Mobile Marketing, Técnico em Telemedicina, Gestor de Marketing para e-commerce ou Gestor de Comunidade?

Considerações finais

Ponderando que a escola com suas práticas ancestrais sobrevive numa sociedade altamente evoluída tecnológica e socialmente e que essa mesma escola não detém mais o poder de concentrar o conhecimento no seu interior, já que a Internet, o computador, as relações e redes sociais se desenvolveram de tal forma que as informações por mais especializadas que sejam estão disponíveis em praticamente todo lugar, resta concluir que a escola não atende mais aos anseios para os quais ela foi criada. Aliás, a escola sequer aprendeu a utilizar e conviver com algo natural para os alunos de hoje: o telefone celular e a televisão, por exemplo. Além do mais, o uso do telefone celular, que é um avanço social e tecnológico é até mesmo proibido em grande parte das escolas.

Sendo assim, não é de todo inconcebível o pensamento segundo o qual a escola não é mais necessária na sociedade moderna a menos que se destine à domesticação e ao enquadramento aos costumes e às atitudes. Por isso, ela sobrevive apenas como instrumento burocrático com a finalidade disciplinadora, carimbadora, formal, fornecedora de diploma, já que ela não é a principal nem a mais importante fonte do conhecimento, e, portanto, torna-se descartável o professor como 'ensinador' ou como o especializado em 'dar aula', haja vista que nos dias atuais há um grande número de autodidatas em virtude da busca pelo conhecimento em outras

fontes que não a escola. Exemplo dos mais icônicos é o '**hobbismo**', ou seja, o 'trabalho' caseiro, por diversão ou mesmo de cunho profissional em que não há a necessidade da escola 'ensinar' posto que o **hobbista** aprende fazendo, participando, interagindo, construindo, '**bricolando**', encontrando na Internet, nos livros, nas revistas, na televisão, nas redes sociais, etc., a motivação e o conhecimento necessários para a concretização do seu trabalho ou de sua diversão.

Outro exemplo importante é o Ensino a Distância (EaD) em que é mais provável acontecer a aprendizagem em virtude de não haver professor 'ensinando', presencialmente. Nesse tipo de estudo, o aluno precisa se esforçar para cumprir as tarefas propostas pelo tutor ou pelo programa do curso, para ler, para interpretar, para escrever, para pensar, para interagir, para colaborar, ainda que sejam modelos tradicionais e que tal aprendizagem não diga respeito à vida cotidiana.

Desse modo, fica evidente a escola como objeto descartável sobretudo porque não evoluiu nem se adaptou aos novos tempos, à modernidade em que a sociedade se encontra evidenciando o imperativo da aplicação das teorias da aprendizagem, demonstrando que a arte de ensinar (didática) não produz os resultados esperados e, portanto, a arte da aprendizagem (matética), em que o aluno se constitui no ator principal e senhor absoluto no palco do seu fazer pedagógico é o que gera conhecimento fazendo esse aluno transformar-se, proporcionando-lhe encontrar respostas para as questões da vida cotidiana e da convivência na sociedade.

É importante frisar que não advogamos a extinção da escola como formadora do ser humano, mas é também importante sua adequação aos tempos modernos em que a aprendizagem não é resultado do ensino, ainda que este faça parte, ressaltando que essa aprendizagem deve estar subordinada às demandas pessoais e sociais e não ao aprender por aprender em que muitos 'conhecimentos' que hoje a escola 'ensina' nunca serão utilizados ou praticados no dia a dia do aprendente.

É certo, também, que a formação do professor precisa ser contemplada e complementada ao mesmo tempo em que as condições para que esses mestres

possam desempenhar o papel de facilitador da aprendizagem sejam oferecidas a partir da adequação das salas de aula, das bibliotecas, da infraestrutura, do currículo, da autonomia dos professores e alunos, dos salários, etc. e sobretudo da aplicação das teorias da aprendizagem, enfim, assim como a indústria, o comércio e os serviços em geral se amoldaram aos novos tempos, a escola, também precisa se integrar à nova ordem na qual o aluno aprenda aquilo que lhe servirá para o desempenho de sua vida cotidiana e sua convivência numa sociedade evoluída e moderna.

Destarte, essa autonomia do professor se traduz no enfrentamento ao currículo como instrumento escolar pronto e acabado, no qual nem professor nem aluno pode escolher o que a aprendizagem deve agregar ou o que a coletividade requer como condição para a convivência social e para o atendimento da demanda comercial através da capacitação para a ocupação das vagas de emprego, haja vista que esse currículo não se fundamenta em imperativos atuais nem visões futuras (TOFFLER, 1973). Ou seja, a aprendizagem, devendo ser integral, não se alinha com um currículo departamentalizado e estanque, mas é imperioso ser maleável, dinâmico e adaptado às exigências do mercado de trabalho e das novas situações relacionadas com as mutações sociais.

Referências

ALVES, R. **Depoimento**. Revista Digital - Personagens. CD-ROOM, 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kQt75u6Urpw>>. Acesso em 15/04/2014.

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. 2a. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

FINO, C. N. *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

_____. *Um novo paradigma (para a escola) precisa-se*. In FÓRUMa - Jornal de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2, 2001.

_____. *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo (draft)*. Ilha da Madeira (PT): Universidade da Madeira, 2004.

_____. *Inovação Pedagógica: Significado e campo (de investigação)*. In: Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, p. 277-287, 2008.

_____. *Teses e dissertações em inovação pedagógica: uma checklist (V. 1.0)*. (texto em elaboração, a pensar em orientadores e orientandos). Universidade da Madeira, 2014.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAGNÉ, R. M. *Como se realiza a aprendizagem*. Trad. Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

GAUTHIER, C. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *A pedagogia - Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, L. S. R. Novas tecnologias e mudanças no contexto de uma instituição educacional. In: Vigneron, J.; Oliveira, V. B. *Sala de aula e tecnologias*. São Bernardo do Campo (SP): UMESP, 2005.

HARGREAVES, A. *Os Professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

JONASSEN, D. H. *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto (Pt): Porto Editora, 2000.

LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MEKSENAS, P. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A escola mata a curiosidade*. Entrevista à Revista Nova Escola, em outubro de 2006. Disponível em <<https://bit.ly/2LMTkRD>>. Acesso em 10-03-2017.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POZO, J. I. A crise da educação científica: voltar ao básico ou voltar ao construtivismo? In: Elena B. et al. *O Construtivismo na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. G. *La Pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1990.

SOUSA, J. M. Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In: FINO, C. N. *Etnografia da Educação*. (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

SOUSA, J. M; FINO, C. N. *As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional*. In Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, I Volume (p. 371 - 381). Braga: Universidade do Minho, 2001.

TOFFLER, A. *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1973.