



Novas tecnologias e perspectivas: desafios na educação

New technologies and perspectives: challenges in education

Luiz Augusto Lima de Ávila¹

Messias Antonio da Silva²

A *liberdade de cátedra*, em especial entre os professores da educação infantil, do ensino fundamental, médio e superior, é um termo composto que, a princípio, designa a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber a partir do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, nos termos do título VIII, capítulo III, seção I, do artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.³

Mas, o que é, propriamente, a liberdade de cátedra como a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber a partir do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas? O que é a liberdade de cátedra que busca garantir o pluralismo de ideias e concepções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem? O que é a liberdade de cátedra que busca garantir a autonomia didático-científica dos professores? E não havendo objetividade em sustentar que os professores manifestem, com relação ao conteúdo sob sua responsabilidade, as próprias convicções e pontos de vista, quando vários são reconhecidos pela ciência, indagamos: que convicções e pontos de vista são objetos da ciência? Mas, o problema, como se pode deduzir, comporta, ainda, questionarmos a igualdade no exercício da liberdade de aprender e pesquisar que pertence, também, na relação pedagógica, ao outro polo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, poderíamos sustentar, objetivamente,

¹ Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2010). Mestrado em Teoria do Direito (2004) e Mestrado em Direito Internacional e Comunitário (2000) pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Especialização em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2006). Especialização em Direito Processual (1999), em Direito do Trabalho (1998) e em Direito Empresarial (1997) pela Faculdade de Direito do Oeste de Minas. Professor Universitário da Faculdade Mineira de Direito (FMD) e do Departamento de Ciências Humanas na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordenador da Pós-graduação em Direito Processual (especialização) e da Pós-graduação em Direito do Trabalho (especialização) na PUC Minas. Email: luizavila@pucminas.br.

² Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2002). Especialização em Filosofia (1986) e em Filosofia Contemporânea (1994) PUC Minas. Professor na PUC Minas vinculado ao Departamento de Filosofia. Email: messiasantonios@pucminas.br.

³ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...];

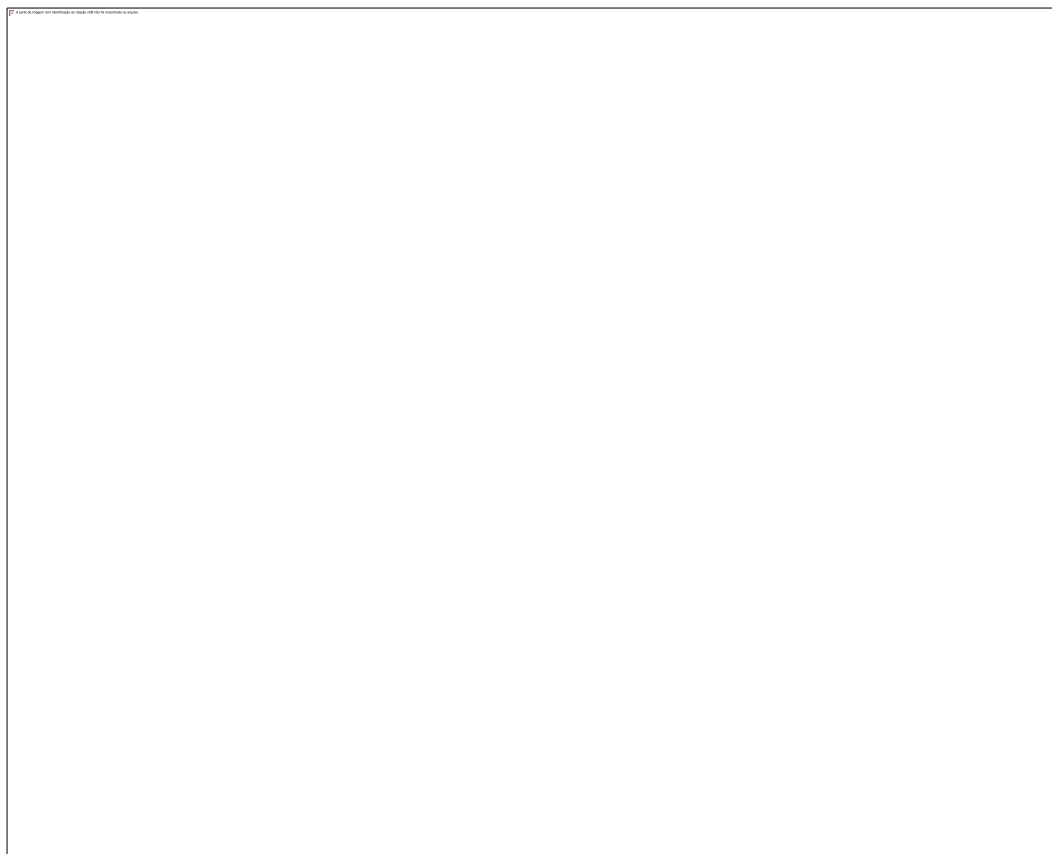
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, [...];

que à liberdade de ensinar, que autoriza o professor a expor suas próprias convicções e pontos de vista, impõe-se a liberdade de aprender ou a imposição ao professor para que exponha, fundamentadamente, as demais posições e teorias sobre o conteúdo específico, objeto de suas convicções e pontos de vista? E isso nos leva a indagar sobre o que é a liberdade de cátedra frente os projetos políticos pedagógicos e as novas tecnologias? No desdobramento da questão, indagamos como se processa a interação professor-aluno que extrapola a sala de aula?

A princípio, a integração de novas tecnologias ao currículo educacional e o uso integrado dessas novas tecnologias desafiam professores e alunos a adotarem a produção colaborativa em sala de aula ou fora dela. E isso porque o resultado não virá pela tecnologia, mas pela compreensão do que é propriamente e do que se espera da educação. A tecnologia ser parte e não o todo é um pressuposto válido. O que interessa, particularmente, é a produção colaborativa para o conhecimento. O importante, independentemente da tecnologia, é pensar uma escola que vislumbre o conhecimento objetivo, com a negação da consequência como justificação da hipótese, e o currículo como o caminho a ser construído para e pelos aprendizes, incluindo alunos, professores, gestores e familiares.

A ilustração de Brungel, abaixo, nos remete a pensar o homem, a educação e o trabalho. A população das províncias flamengas desfrutava de um elevado nível de instrução. Um viajante italiano afirmaria mesmo que todos sabiam ler e escrever. Brungel troça do ardor no estudo dos seus contemporâneos. A legenda diz: “Mesmo que um asno vá à escola não passa a ser cavalo”.



Sabe-se que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão e no trabalho assim orientado, pois, conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos ou asnos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Assim, podemos asserir que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem a educação a sociedade tão pouco muda. Por isso, é necessário diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a fala seja a própria prática, seja a conquista da liberdade sempre buscada. Uma busca que só existe no ato responsável de quem faz contínua a conquista da liberdade, pois as pessoas se libertam em comunhão e na educação.

Por isso, questionemos nossos professores para que, vez por outra, questionem a si mesmos sobre o porquê da repetição de práticas pedagógicas, currículos ou avaliações que desconhecem, só por acreditar nos objetivos a serem alcançados. E se a condição que combina transtornos visuais e auditivos, como em uma criança surda e cega, trás problemas de comunicação implicadas com a necessidade de desenvolvimento e aprendizagem, então diremos que estas crianças não necessitam de uma educação individualizada devido ao problema da visão combinado ao da audição. Mas, pelo contrário, estas crianças necessitam

de uma educação voltada para a integração, para a aproximação ou para a socialização de crianças, crianças surdas, crianças cegas e crianças surdas e cegas. E se crianças surdas e cegas requerem enfoques educativos especiais e exclusivos para assegurar que tenham oportunidade de alcançar plenamente seu potencial, então não podemos negligenciando toda a experiência que nos levou a superação da concepção de uma educação para surdos pautada essencialmente na oralidade ao adotarmos uma concepção bilíngue de educação para surdos.