

# Currículo e Tecnologia Educativa

Volume 2

João M. Paraskeva  
Lia R. Oliveira  
**Organizadores**

João M. Paraskeva  
Joe L. Kincheloe  
Félix Angulo Rasco  
Edward Hamilton  
Andrew Feenberg  
Robin Goodfellow  
Jean-François Cerisier  
Lia R. Oliveira  
Ana Francisca Campos  
Isabel Cabrita  
Nize Maria Campos Pellanda  
Joana Peixoto



# Currículo e Tecnologia Educativa

Volume 2

João M. Paraskeva  
Lia R. Oliveira  
Organizadores

João M. Paraskeva  
Joe L. Kincheloe  
Félix Angulo Rasco  
Edward Hamilton  
Andrew Feenberg  
Robin Goodfellow  
Jean-François Cerisier  
Lia R. Oliveira  
Ana Francisca Campos  
Isabel Cabrita  
Nize Maria Campos Pellanda  
Joana Peixoto

© Edições Pedagogo, Lda.

Título: Currículo e Tecnologia Educativa - Volume 2

Organizadores: João M. Paraskeva / Lia R. Oliveira

Revisão do Texto: Susana Neves

Revisão Científica: João M. Paraskeva / Lia R. Oliveira

Colecção: Políticas Educativas e Curriculares

Coordenação da Colecção: João M. Paraskeva

Design e Paginação: Márcia Pires

Impressão e Acabamento: Digital XXI

ISBN: 978-972-8980-75-7

Depósito Legal: 250426/2006

Dezembro de 2008

Todos os direitos reservados por

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.

Rua do Colégio, 8  
3530-184 Mangualde  
PORTUGAL

Rua Bento de Jesus Caraça, 12  
Serra da Amoreira  
2620-379 Ramada  
PORTUGAL

edicoes-pedago@pedago.pt  
www.edicoespedago.pt

# Índice

Teoria Crítica, Currículo e Tecnologia Educativa.    João M. Paraskeva/ Lia R. Oliveira	7  17
Cap. 1 O Presente como Museu. A(s) Tecnologia(s) Educativa(s) como <i>Réu Avant la Lettre</i>    João M. Paraskeva	19  45
Cap. 2 Os Objectivos da Investigação Crítica: O Conceito de Racionalidade Instrumental    Joe L. Kincheloe	47  86
Cap. 3 Novos Espaços para a Alfabetização    Félix Angulo Rasco	87  116
Cap. 4 Os Códigos Técnicos do Ensino Online    Edward Hamilton / Andrew Feenberg	117  149
Cap. 5 Da “Igualdade de Acesso” ao “Alargamento da Participação”: O Discurso da Equidade na Era do Ensino Electrónico    Robin Goodfellow	151  177
Cap. 6 À Modernidade dos Media deve Responder a da Educação    Jean-François Cerisier	179  190
Cap. 7 Objectos de Aprendizagem: Conteúdos Educativos para o <i>E-learning</i> .    Lia R. Oliveira / Ana Francisca Campos	191  230

Cap. 8	
<i>m@c1</i> e <i>m@c2</i> – Programas de Formação Contínua em Matemática com Professores do Ensino Básico	231   264
Isabel Cabrita	
Cap. 9	
Inclusão Digital como Estratégia de Enfrentamento às Políticas Neoliberais	265   279
Nize Maria Campos Pellanda	
Cap. 10	
<i>Erisichton</i> e <i>Macunaíma</i> : Algumas Pistas para a Compreensão das Relações entre Mídia e Educação	281   294
Joana Peixoto	

## Teoria Crítica, Currículo e Tecnologia Educativa.

João M. Paraskeva || Miami University – Ohio, USA.  
Lia R. Oliveira || Universidade do Minho – Portugal.

Como é possível, propõe Francis Lappe (2005: 5),

que os seres humanos estejam a criar um mundo que ninguém deseja. Nenhum de nós se levanta todas as manhãs e diz: o meu objectivo hoje é fazer com que mais crianças morram de fome; todavia, actualmente há milhões de crianças a morrerem à fome. Nenhum de nós faz soar o alarme por forma a impedir mais danos ao planeta; no entanto, 200 americanos morrerão devido ao ar poluído que respiram. Nenhum de nós brama pelo escalar da violência; todavia [pelo menos], os últimos 100 anos têm sido pautados pelas guerras mais sangrentas da história humana.

Para me socorrer da abordagem *williamsiana* ‘há elementos de bom senso’ no raciocínio de Francis Lappe (2005). Outros, todavia, importa desmontar.

Na verdade, a história não tem absolvido muitos dos que dormi(r)am com o sentido do genocídio. A questão que deve ser colocada é, no entanto, outra. Como é que tais práticas irracionalmente se racionalizam, ou seja se naturalizam. Hannah Arendt (1966; 1970), em análises em que foi injustamente fustigada ‘tenta explicar’ a domesticação e naturalização do genocídio judaico no período Nazi. Mais, importa também analisar o alcance e a politicidade da perspectiva retributivista (Rachels, 2002). Com efeito, entre outras coisas, percebemos, como denuncia David Orr (2005), que foi pela mão de ‘ditos bem educados seres humanos’ que se perpetraram os piores horrores da história da humanidade. Dito isto, também não será muito apurado partir do princípio que ao longo da história não têm soado, por todo o mundo, campanhas alertando o ser para uma realidade atroz que vai estourar o real (Zizek, 2006).

O palestino Adonis, um dos vultos mais expressivos e robusto da poesia hodierna, bem tem clamado por um outro mundo – pelos gritos e silêncios das suas estrofes. Quem o ouve? Porque não se ouve? Quem beneficia com esse não ouvir? No momento em que escrevemos este texto, decorrem nos Estados Unidos as Presidenciais 2008. A esmagadora maioria dos estado-unidenses, nem sequer imagina que existem outros candidatos, para além dos exibidos pelos Partidos Republicano e Democrata. Tal como infelizmente poucos conhecem a qualidade do argumento de Adonis, também a esmagadora maioria dos estado-unidenses, por exemplo, nem imagina quem é Ralph Nader – que mesmo votado ao ostracismo, consegue recolher número de votos suficientes que o poderiam, provavelmente, eleger em muitos estados europeus como primeiro-ministro ou líder da oposição. Os Estados Unidos – quer assim deixar transparecer a *mainstream* media – estão divididos entre as fobias *Mcainianas* e *Obamaianas*. É a media a juntar os estilhaços da sociedade ‘norte-americana’ de uma forma muito selectiva (Paraskeva, 2007). Se prestarmos cuidada atenção aos debates em torno das presidenciais no Estados Unidos, percebemos que muito pouco afasta os candidatos republicano e democrata. Já nem sequer as questões da forma, no essencial. No segundo debate televisivo – falta um para a decisão final –, tal como, aliás no primeiro, um e outro se revelaram reféns de Israel, no que toca a política do médio oriente, um e outro não negam a necessidade de cuidados de saúde básicos, mas pela via do Mercado, ambos se entendem como os salvadores da classe média, ambos garantem que invadirão o Paquistão caso este estado soberano não deixe de dar guarida a *Al Qaeda*, ambos dizem que matarão Bin Laden, ambos justificaram o seu sim ao *bail out* – uma refinada semântica que apenas comprova como um de nós tem denunciado que é o estado que tem pavimentado o caminho para o Mercado (Paraskeva, 2008a; 2008b) –,

ambos reclamaram a necessidade da grande nação Americana reconquistar o seu espaço e tempo imperial(ista) e garantia de que o farão, ambos prometeram desafiar os tiques *KGBStalinistas* de Vladimir Putin, ambos ancoraram sempre a sua análise a uma equação económica. Nem uma p-a-l-a-v-r-a sobre a educação como direito e bem comum; desnudaram as sua políticas educativas no quadro mais vasto das políticas económicas hipotecadas ao Mercado. Foi a batalha pelo domínio do senso comum. Desenganem-se. O que diferencia republicanos e democratas (ou, paradoxalmente, ‘vermelhos’ e ‘azuis’) é a velocidade com que ambos se ajoelham ante o altar do Mercado. Os Estados Unidos teimam em não perceber que correm contra a história.

Uma das ‘correntes’ que mais tem ‘feito soar o alarme’ perante o devastador efeito das políticas neo-liberais, provém do campo da teorização radical crítica. Com a sua raiz no Instituto de Investigação Social de Frankfurt, a teorização crítica começa a conquistar o seu espaço com a publicação em 1937 de um artigo no *Journal of the Institute for Social Research* de autoria de Max Horkheimer intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. No centro de gravidade desta então nova corrente, pontificariam os trabalhos de Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Jurgen Habermas e de um muito injustificadamente (mas provavelmente convenientemente) esquecido Paul Tillich – o primeiro intelectual alemão expulso do país por Adolfo Hitler. É esta uma das maternidades das análises edificadas por Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, bell hooks, Jonathan Kozol, entre outros. A interface entre as abordagens [radicais] críticas, a educação – em termos de políticas – e a tecnologia educativa escorre de uma forma bem explícita, por exemplo, nos trabalhos de Jurgen Habermas (1981), Peter McLaren (1994), Henry Giroux (1981), Michael Apple (1986). Para estes teóricos críticos, a ênfase da sua análise não recaía na óbvia realidade *hardware-software* da tecnologia educativa, mas sobretudo na forma como os dispositivos tecnológicos começavam a forçar novas (i)racionalidades, como “a tecnologização da aprendizagem” (McLaren, 1994), “imperativos técnicos de uma racionalidade engenherizada” (Giroux, 1981), novos mecanismos de controlo e divisão do trabalho (Bromley e Apple, 1998).

No fundo, como propõe Thomas McCarthy (1991), a teoria crítica (a) desafia as noções de razão pura, demonstrando a sua mutação dependendo da cultura, da história e das dinâmicas de poder em que se encontra inserida, (b) rejeita a figura cartesiana de sujeito racional autónomo capaz de controlar o mundo, (c) não cai na tentação de criar fossos entre prática e teoria, (d) entende que o conhecimento não se encontra desfasado do teste da existência. A teorização crítica desafia a tecnologia educativa a perceber-se nas intrincadas dinâmicas

iníquas de poder e hegemonia da sociedade capitalista. Como reclama Michael Apple (1986: 174), “a nova tecnologia está aqui e não se vai embora [e] a nossa tarefa como educadores é certificarmo-nos de que quando entrar na sala de aulas ali estará por sábias e prudentes razões políticas, económicas e educacionais e não porque os grupos de poder desejam [novamente] redefinir os objectivos da educação de acordo com os seus interesses”. Importa, como proclama a teorização crítica, uma política educativa que impeça devaneios curriculares, puros delírios, profundas tecno-topias. Na linha de raciocínio de Robins e Webster (1989: 256), importa uma perspectiva crítica da tecnologia educativa que bloqueie uma dada “imaginação tecnocrática que tende a dominar e a deformar a educação”. Importa, assim, uma sociologia [radical] crítica da tecnologia educativa em que as objectividades subjectivas dos que lidam com a(s) tecnologia(s) educativa(s) mexam, chafurdem em métodos de investigação críticos, enfrentem desafios epistemológicos complexos, assumam conscientemente formas e conteúdos pedagógicos críticos, trabalhem com os alunos e alunas nas (des)construções filosóficas, políticas, económicas, culturais, que os dispositivos tecnológicos promovem (n)as suas posições de sujeito, não deixem nunca de questionar o que há de crítico na(s) tecnologia(s) educativas e desafiem a relevância dos conhecimentos transmitidos pela escola. Numa altura em que o debate já parece estar refém não dos estandartes, nem das competências, mas sim de ‘*e-standards*’ e [e conseqüentemente] ‘*e-competencies*’, como perigosamente propõem determinadas abordagens (cf. Carol Fallon e Sharon Fallon, 2003) importa fazer lembrar o que nos propõe Zygmunt Bauman (1999: 11):

Não formular certas questões é extremamente perigoso, mais do que deixar de responder às questões que já figuram na agenda oficial; ao passo que responder o tipo errado de questões com frequência ajuda a desviar os olhos das questões realmente importantes. O preço do silêncio é pago na dura moeda corrente do sofrimento humano. Fazer perguntas certas constitui, afinal, toda a diferença entre sina e destino, entre andar à deriva e viajar. Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos.

Na sequência do Volume 1, as análises que estruturam *Curriculo e Tecnologia Educativa – Volume II* atrevem-se a este desafio. Importa um olhar sobre a(s) tecnologia(s) educativa(s) e qual o seu papel político no desafio à relevância dos conteúdos da escolarização.

João M. Paraskeva, apoiado nas análises de Peter Sloterdijk, Slavoj Žižek e Félix Guattari, faz uma crítica do modelo imperial europeu e das suas implicações numa identidade europeia, questiona o fundamentalismo tecnológico e a responsabilidade das tecnologias educativas nos processos de ‘edificação’ do conhecimento. Adianta um conceito inovador de *presente musealizado*, possível devido à velocidade de criação, difusão e circulação da informação que caracteriza a sociedade actual e reafirma a necessidade de as tecnologias educativas não poderem ser encaradas como neutras, podendo ‘juntar a palavra e mundo de uma certa forma’, privilegiando determinados conhecimentos e omitindo outros. Ou seja, de que forma podem as tecnologias educativas fazer com que a realidade pedagógica estoure com o real pedagógico (Žižek, 2006)?

Joe L. Kincheloe desmonta de forma brilhante o conceito de racionalidade instrumental, os modelos de avaliação de professores e alunos, revê o modelo taylorista vigente na educação, direccionado para a *administração* dos seres humanos e não para a sua digna realização enquanto seres conscientes, e aponta direcções para uma investigação-acção emancipatória. Relembra o maior insucesso dos debates no século vinte e um: a incapacidade de construir uma visão democrática do objectivo educacional. Reforça a ideia de que só o confronto de opiniões diversas permite questionar essa racionalidade instrumental caracterizada por uma visão restrita da ‘forma correcta, a perspectiva correcta’. Só esse confronto permite, no ensino, actividade cognitiva de elevado nível e visões ilimitadas dos fenómenos em estudo. Igualmente, apenas uma investigação-acção crítica, inspirada na concepção de pesquisa de Paulo Freire na qual as pessoas estudadas são envolvidas como parceiros no processo, permitirá entender a investigação também como um processo pedagógico. Sustenta veementemente que a investigação positivista e a sua ênfase sobre a predição quase não se aplicam às salas de aula de todos os dias nem tem contribuído nem para a clarificação dos problemas educacionais nem para a sua solução.

O processo de desqualificação do trabalho dos professores (a concepção do trabalho separada da sua execução) introduzida pelo taylorismo pode ser revertido pela investigação-acção crítica cujos benefícios permitem adquirir uma visão sobre as dinâmicas das salas de aula em que ocorre. Termina com algumas orientações para incorporar este tipo de investigação nas práticas reais.

Félix Angulo Rasco evidencia as mudanças operadas pelas tecnologias, particularmente pela televisão e pela Web: o que fazem os jovens e o que não sabe a escola sobre isso... nem os pais. Acentua que os novos meios de comunicação reformulam, de facto, o modo como utilizamos a linguagem (*The New London Group*, 1996).

Entende a internet como uma ‘praça pública’ na qual os jovens constroem a sua identidade, em constante multitarefa, usando o *messenger* e os *chats*, consultando a Wikipédia (a nova ‘base de conhecimento’) e frequentando novos espaços sócio-educativos emergentes: o lar e o cibercafé.

Avança o conceito de *hibridação* (a fusão das funções nos *gadgets* tecnológicos) e associa-o ao de *multiusabilidade* que se reporta à fusão dos recursos nos espaços virtuais, ou seja, as ferramentas google ou a *google grid* de que nos fala o filme em flash EPIC 2014, *Evolving Personal Information Construct* (Sloan, Thompson e McLeran, 2004). Este último conceito duplicando o de *multimodalidade* (possibilidade de conjugar num mesmo documento diferentes formatos, sobretudo de texto, som, imagens fixas e com movimento e objectos em 2D e 3D).

Compara os ambientes como o MySpace e o Youtube a um quarto de adolescente, privado, de acesso reservado, local de emancipação da identidade. Acrescentaríamos nós um quarto de adolescente da classe média, num país desenvolvido. Constituirá o espaço semi-público e semi-privado do Myspace, longe dos constrangimentos de uma parentalidade dominadora e restritiva apenas mais um hábito pequeno burguês de alienação? Ou um verdadeiro espaço de construção de si, pelo confronto com o outro e a consciencialização da noção de comunidade?

Deixamos a dúvida esquecida: “O exame da origem e do desenvolvimento das extensões individuais do homem deve ser precedido de um lance de olhos sobre alguns aspectos gerais dos meios e veículos – extensões do homem – a começar pelo jamais explicado entorpecimento que cada uma das extensões acarreta no indivíduo e na sociedade. “(McLuhan, 1964: p.19).

Das palavras de Félix Angulo ressalta uma necessidade de alfabetização, de multialfabetização, a promover pela escola enquanto ainda espaço privilegiado (porque obrigatório?) de encontro dos jovens.

Edward Hamilton e Andrew Feenberg evocam a discutem as primeiras experiências de ensino online (antes da crise financeira universitária) que cimentaram dois modelos de abordagem: um entendendo o computador como ferramenta de representação, outro entendendo-o como ferramenta de comunicação. O primeiro deles admitindo a tecnologia como um dado adquirido, implicando a ‘promoção’ dos professores a ‘peritos no conteúdo’ e, consequentemente, a sua desprofissionalização. Passam estes a ser os os produtores de conhecimento e são separados dos estudantes. Estabelece-se assim um ‘modelo de negócio’ que permitirá às universidades ‘sair da crise’.

O outro modelo, assentando no entendimento do computador como ferramenta de comunicação – e não de *réplica formal* de um ensino taylorizado

– explora as possibilidades dos novos ambientes de interação social que permitem a aprendizagem em rede e fazem emergir novas formas de relacionamento com o saber.

Socorrendo-nos, de novo, de Marshall McLuhan (1964: p. 281): “Qualquer inovação ameaça o equilíbrio da organização existente”. As intenções benévolas dos pioneiros do ensino online cedo foram frustradas pela industrialização da formação.

Intenções benévolas essas em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos mas, desde logo comprometidas pela afirmação da igualdade de acesso ao ensino superior *em função do mérito*, como desmonta Robin Goodfellow. No seu texto, discute a tensão entre os princípios da equidade subjacentes à criação das universidades abertas, em particular a Universidade Aberta do Reino Unido que se estabeleceu como modelo mundial, e as organizações de ensino electrónico com fins lucrativos e sem *mandato político explícito*. Analisa os discursos correntes na área do Ensino a Distância e, particularmente, a substituição gradual do termo *acesso* pelo de *participação* com todas as implicações que isso acarreta. Ponderando o papel de transformação social que se autorgam as universidades abertas, equaciona as dificuldades com que se deparam perante um mercado internacional e global de educação, e alerta para as consequências dos recursos educativos serem produzidos de forma industrializada (objectos de aprendizagem e repositórios), centralizada e dissociada das práticas de ensino contextualizadas.

Jean-François Cerisier caracteriza, com uma simplicidade notável, quatro ambientes mediáticos e informacionais diferentes, correspondentes a quatro gerações com acesso a meios de comunicação e a práticas sociais associadas absolutamente díspares. Do património cultural familiar ao discurso comunitário dominante – no qual a questão relativa a quais devem ser as *referências patrimoniais* a veicular pela escola continua ausente – questiona os princípios da educação para a informação e para os media que tem vigorado em França.

Da escola francesa continua ausente a nova cultura designada por cultura de fluxo, por oposição a armazenamento (*stock*), revelando-se esta oposição uma falácia, uma vez mais fruto de valores pré-determinados. Todas as tecnologias de fluxo sempre geraram maior nível de armazenamento! Basta lembrar o livro e a cassette de vídeo. O paradoxo mantém-se: como fazer uma educação para os media de hoje, se ela nunca existiu, verdadeiramente, para os de ontem? Ou seja, de que tecnologias de comunicação se apropriou a escola até aos nossos dias, à excepção da imprensa e da máquina fotocopiadora?

Lia Oliveira e Ana Campos discutem a temática da formatação e formulação dos conteúdos de ensino-aprendizagem para o elearning, que assumem, no universo electrónico da *vanguarda online*, a designação polémica de objectos de aprendizagem. Serão objecto de ensino? *Objecto* de aprendizagem? Constituem, formalmente, conteúdos curriculares de escolarização, formulados pelos seus autores, sejam eles quais forem e sejam quais forem as suas intenções. Conteúdos que se destinam, na maior parte dos casos, a circular online *encerados* em plataformas LMSs, *Learning Management Systems* que, como o nome indica, mimetizam a compartimentalização disciplinar dos saberes e servem para *gerir* a aprendizagem. Coloca-se a questão: quem gere a aprendizagem? Se o sistema é fechado e controlado pelo professor?

Continuamos a precisar de plataformas alternativas a estas *plataformas de gestão da aprendizagem*. Provavelmente plataformas de eportefólios que possam ser usadas – garantidas e credibilizadas – por instituições de carácter público. Precisamos de sistemas abertos de portefólio electrónico, à imagem e semelhança do software social (MySpace, HiFive, entre muitíssimos outros sistemas de criação de redes sociais), que rompem com a estruturação formal e industrial do ensino e com aquela compartimentalização disciplinar dos saberes, sistemas estes muito mais adequados à ideia de aprendizagem em redes colaborativas e de construção de ‘uma inteligência colectiva’ (Lévy, 1997). Ou deveríamos antes dizer a “fase final das extensões do homem: a simulação tecnológica da consciência, pela qual o processo criativo do conhecimento se estenderá coletiva e corporativamente a toda a sociedade humana” (McLuhan, 1964)?

Contudo, a produção de objectos de aprendizagem constitui uma oportunidade para o desenvolvimento de recursos educativos próprios – uma oportunidade para a apropriação das tecnologias por professores e por alunos. Só esta apropriação pode garantir a possibilidade de participação e de intervenção crítica.

Por outro lado, poderão os objectos de aprendizagem – *pedaços de conhecimento* formulados por múltiplas pessoas – disponibilizados em acesso livre contribuir para o ‘acesso’ (Willinsky, 2006)? Uma vez mais, dependerá, por certo, dos objectos que forem construídos e das condições de interacção de quem lhes aceder.

Isabel Cabrita, apresenta uma experiência de formação contínua de professores de Matemática, de média escala e financiada pelo Fundo Social Europeu, ilustrada por afirmações de professores, no terreno das práticas. Saldando-se em resultados imediatos de cariz positivo para os intervenientes resta a pergunta: Que impacto a médio e longo prazo terá esta intervenção? Que lições ficam por ler nas entrelinhas para a formação inicial de professores de matemática?

Nize Pellanda critica os intelectuais orgânicos que validaram e justificaram o neoliberalismo e, ancorada na teoria da Biologia da Cognição de Humberto Maturana e Francisco Varela e no paradigma da complexidade desenvolvida por Edgar Morin, discute os processos de subjectivação e de desintegração dos sujeitos nas sociedades actuais. Avança na sua abordagem com uma mensagem de esperança relativa às potencialidades dos ambientes digitais para a inclusão digital e, logo, social. Como pode a escrita nos blogues, a navegação na internet e a partilha em redes sociais permitir experiências de auto-criação dos sujeitos e conseqüente desenvolvimento afectivo e cognitivo? Sendo o processo de construção da identidade indissociável dos processos cognitivos.

Joana Peixoto, explorando, com grande perspicácia, o mito de Erisícton (*autofagia*) e a estória de Macunaíma (*antropofagia*) discute a educação para os media, a problemática da mediação e do fenómeno da mediatização que ocorre na produção de sentido que é realizada aquando da recepção da mensagem mediatizada. Discute-a enquanto desafio à cidadania, desafio este que consiste em encontrar um modelo de sociedade não subordinado ao modelo económico. À escola cabe apropriar-se das linguagens e das ferramentas da sociedade da informação.

Neste imenso menu ‘autofágico’ (Sloterdijk, 2008) de consumo (de informação e de si próprio) em que o nosso mundo se transformou, importa saber escolher criticamente e, à imagem do encontro de Macunaíma com Curupira, como diz Joana Peixoto, importa comer apenas o que merece ser comido! Recusando ou regurgitando as ofertas envenenadas que um dia nos poderão colocar nesse *banco dos réus* da História. “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” (Saramago, 1995). Importa questionar a cegueira instituída e tentar descortinar a realidade que se esconde sob a aparência do real.

Que implicações isto acarreta para a questão da identidade? “O imperativo ético será: Age sempre de maneira a aumentar o número de escolhas possíveis. E o imperativo estético: Se queres ver, aprende a agir.” (Von Foerster, 1988: p.69). A visão implica a acção e a acção dá a ver. Em cada *professor criativo* vive um agente de mudança e ninguém como Joe Kincheloe o compreendeu tão bem. Por isso lhe dedicamos este livro. A ele e, em sua memória, a todos os professores criativos.

Tal como qualquer projecto político este livro é o resultado de um trabalho colectivo só possível dado o constante apoio e solidariedade sempre manifestado por companheiros, companheiras e colegas com quem temos tido o privilégio de trabalhar. Importa pois deixar aqui registado um reconhecido agradecimento ao Jurjo Torres Santomé, Dwayne Huebner, Mariano Enguita, José

Gimeno Sacristán, Félix Angulo, Ana Sanches Bello, Michael Apple, James Beane, Barbara Broadhagen, Herb Kliebard, Henry Giroux, Peter McLaren, Nathalia Jaramillo, Donaldo Macedo, Lilia Bartolomé, David Hursh, Sheila Macrine, Gustavo Fishman, Álvaro Hypólito, António Nóvoa, Boaventura de Sousa Santos, Thomas Popkewitz, Tero Autio, Dave Hill, John Schostak, Manuel Silva, Michael F. D. Young, Michael Peters, David Gabbard, Thomas Pedroni, Mariano Enguita, Viktor Kajibanga, Mike Cole, Ellen Rosskam, Richard Quantz, Kate Rousmaniere, Kathlenn Abowitz, Lisa Whim, Maria Alfredo Moreira e Isabel Flávia Vieira. Um sentido reconhecimento deve ainda ser dirigido aos nossos alunos de graduação e pós-graduação na Universidade do Minho, Universidade da Corunha, Universidade Federal de Pelotas, Brasil e Miami University, Estados Unidos. Uma palavra de apreço para Zélia Marques e Rui Silva, pela sua constante disponibilidade e ajuda. Finalmente, um sincero e merecido agradecimento às Edições Pedagogo e ao Dr. Pedro Patacho pela solidariedade sempre manifestada.

## Referências Bibliográficas

- Apple, Michael (1986). *Teachers and Texts*. New York: Routledge.
- Arendt, Hannah (1966). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Arendt, Hannah (1970). *On Violence*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Bromley, Hank e Apple, Michael (1998). *Education, Technology, Power. Computing as a Social Practice*. Albany; The State of New York Press.
- Fallon, Carol e Fallo, Sharon (2003). *E-Learning Standards*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- Giroux, Henry (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Habermas, Jurgen (1981). *The Theory of Communicative Action – volume 2. Life- World and the System. A Critique of Functionalist Reason*. Boston, MA: Beacon.
- Lévy, Pierre (1997). *A inteligência colectiva: para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- McCarthy, Thomas (1991). *Ideals and Illusion; On Reconstruction and Deconstruction in Contemporary Critical Theory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McLaren, Peter (1994). *Life in Schools*. New York: Longman.

- McLuhan, Marshall (1964). *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. S. Paulo: Cultrix.
- Moore, Francis (2005). *You Have the Power: Choosing Courage in a Culture of Fear*. New York: Penguin Press.
- Orr, David (2005). *The Last Refugee. Patriotism, Politics and the Environment in a Age of Terror*. Washington, DC: Island Press.
- Paraskeva, João (2007). Putting Reality Tothether. In Donaldo Macedo and Shirley Steinberg (eds) *Media Literacy*. New York. Peter Lang: 234-247.
- Paraskeva, João (2008a). Highjacking Public Schools. *Policy Futures in Education*.
- Paraskeva, João (2008b). *Mercantilização da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rachels, James (2002). Punishment and Desert. In Hugh LaFollette (ed) *Ethics in Practice. An Anthology*. London: Blackwell: 466-474.
- Saramago, José (1995). *Ensaio sobre a Cegueira*, 2ª ed. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sloan, Robin; Thompson, Matt & McLeran, Aaron (2004) *EPIC 2014*. Videograma disponível em <http://www.youtube.com>.
- Sloterdijk, Peter (2008). *Se a Europa Acordar. Reflexões sobre o Programa duma Potência Mundial no termo da sua Ausência Política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, V.66, Nº 1: 60-92
- Von Foerster, Heinz (1988) La construction d'une réalité. In P. Watzlawick (Org.) *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris: Editions du Seuil: 45-69.
- Willinsky, John (2006). *The Access Principle: The Case for Open Access to Research and Scholarship*. Cambridge, EUA: The MIT Press.
- Zizek, Slavoj (2006). *Bem-Vindo ad Deserto do Real*. Lisboa: Relógio D'Água.