

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 1998, 11 (1), 113-122
© 1998, I.E.P. - Universidade do Minho.

A EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS À LUZ DAS TEORIAS CURRICULARES

Ana Paula Sousa Correia & Paulo Dias

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O presente artigo tece algumas considerações relativas à evolução sentida no campo da educação, partindo do modelo comunicacional unidireccional em direcção à explicitação de um novo paradigma educacional. Este paradigma emergente, no limiar do século XXI, adequa-se a uma sociedade dita informacional e relaciona-se com os ambientes de aprendizagem vindouros. Para uma caracterização dos paradigmas abordados neste artigo, recorreremos às teorias curriculares como forma de fundamentação das práticas complexas que estão na base dos modelos de organização subjacentes a estes.

As tecnologias de informação e comunicação, suportadas por uma autêntica revolução tecnológica, têm vindo a impulsionar uma verdadeira mudança no campo educacional. A grande quantidade de informação disponível e a multiplicidade de formas que ela assume caracterizam a sociedade dos nossos dias — ("sociedade da informação") —, fazendo com que o acesso eficaz (rápido e flexível) a vastas fontes de informação se torne uma das capacidades mais privilegiadas na interacção com o mundo que nos rodeia. Nesta sociedade "cada vez faz menos sentido a memorização de

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Ana Paula Sousa Correia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.

informação, antes se privilegiando a capacidade de se proceder à recuperação a partir dos repositórios onde existe e a sua posterior manipulação" (Freitas, 1992: 31-32). Num universo onde a informação se intersecta em múltiplos pontos, proveniente de várias direcções, o modelo de organização sequencial da informação deixa de fazer muito sentido e torna-se inoperante. Ser capaz de seleccionar, redireccionar e reutilizar a informação é um dos grandes desafios que actualmente se coloca a cada um de nós.

Neste contexto, o conhecimento constitui algo em contínua construção, fruto das múltiplas interconexões que se estabelecem e se definem neste vasto mar de informação onde navegamos, quais argonautas destemidos. No despertar do século XXI, este conjunto de fenómenos lança alguns reptos que se colocam, com particular pertinência, no campo da educação.

A necessidade de corresponder às complexas exigências decorrentes desta era informacional, que se impõe a cada momento, vai reflectir-se obrigatoriamente no pensamento e nas práticas de educação, no sentido da definição de um novo paradigma educacional.

A mudança de paradigma educacional é apontada por vários autores (Toffler, 1970; 1984; 1991; Branson, 1990; Reigeluth, 1992; Moursund, 1993; Scott, 1993; Bates, 1994; Pereira, 1993; 1994; Dias, 1992; 1995; Dwyer, 1995; Laszlo & Castro, 1995; Sousa, 1996) como resultado das profundas mudanças que a nossa sociedade tem vindo a atravessar.

Neste sentido, Toffler identificou algumas das mutações mais drásticas, verificadas na nossa sociedade, desde a era agrária até à era informacional, passando pela era industrial, nas suas famosas obras: *Choque do Futuro*, *A Terceira Vaga* e *Os Novos Poderes*. O autor reconhece que o conhecimento constitui, na era actual, o supremo substituto de outros recursos, tais como o capital e o dinheiro, ao reduzir a necessidade de matérias-primas, mão-de-obra, tempo, espaço e capital numa economia super-simbólica. Nesta o conhecimento é poder, mas mais do que isso "é o conhecimento acerca do conhecimento que mais conta" (Toffler, 1991: 150).

No quadro de uma abordagem comunicacional, a tradição oral, típica das sociedades agrárias, deu lugar ao aparecimento da escrita iniciando-se, deste modo, um processo de elitização da comunicação (destinada apenas àqueles que sabiam ler e escrever). Com a Revolução Industrial, instaurou-se um sistema de riqueza baseado na produção maciça, criando-se a necessidade de uma comunicação de base tecnológica (jornais, revistas, rádio, televisão), capaz de transmitir a mesma mensagem a milhões de pessoas em simultâneo. A sociedade industrial conferiu um papel à escolarização de produção de uma força de trabalho qualificada, com vista a uma reprodução social e à criação de uma escola de massas.

Neste cenário, assistimos paralelamente a uma evolução dos paradigmas educacionais.

O paradigma inicial, vigente a partir da tradição oral até à expansão da base de conhecimento possibilitada pelos primeiros *media* impressos, caracteriza-se por um modelo comunicacional unidireccional: o professor é o centro do processo de

ensino/aprendizagem e o detentor do conhecimento e da experiência, enquanto o aluno é um mero reproduzidor desse conhecimento. O objecto de ensino consiste num conjunto de matérias detalhadamente organizado.

O nascimento da escolarização de massas, caracterizada pela definição de objectivos comuns a todos e por uma exigência de normalização do ensino e do conteúdo do *curriculum* de acordo com os objectivos sociais e económicos, favoreceu o estabelecimento deste paradigma inicial e a fundamentação de uma teoria técnica do *curriculum* (Kemmis, 1988). Convém salientar que nos socorremos das teorias curriculares apresentadas por Kemmis (1988) com o propósito de chegar a uma fundamentação das práticas complexas que estão na base dos vários modelos de organização subjacentes aos vários paradigmas. Isto porque, embora as teorias sobre o *curriculum* não constituam perspectivas acabadas e sólidas no sentido de uma explicação de todos os fenómenos curriculares, elas convertem-se em marcos orientadores das concepções sobre a realidade que abarcam, e passam a ser formas, ainda que indirectas, de abordar os problemas práticos da educação.

Assim, a teoria técnica do *curriculum* expressa o *curriculum* como um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objectivos previamente formulados, com vista a um dado resultado ou produto (Pacheco, 1996). De acordo com a primeira perspectiva, o *curriculum* centra-se nos conteúdos como produtos do saber culto e elaborado sob a formalização de diferentes disciplinas. Mas o *curriculum* pode também expressar-se, de acordo com as concepções de *curriculum* propostas por Gimeno Sacristán (1991), através das experiências e dos interesses dos alunos, sendo entendido como um meio de promoção da sua auto-realização. E, por último, o *curriculum* pode ser entendido como um plano de orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado e como deve ser, em ordem a um máximo de eficiência. Neste sentido, o professor é um mero "operário curricular" que tem a tarefa de executar um plano.

Segundo Branson (1990), o paradigma educacional contemporâneo teve o seu impulso nos anos 60 e 70 através da introdução e aplicação das teorias sistémicas, da cibernética e da comunicação. A definição da educação como um sistema enfatiza a importância das relações entre as entidades. A este propósito, Blazquez, Fernández, López, Lorenzo, Molina e Saenz (1989) definem ensino como um subsistema de um sistema mais amplo que é a educação. Para estes autores, o ensino é um sistema complexo, porque as interacções entre os seus elementos também o são; probabilístico, porque os objectivos a alcançar não são totalmente previsíveis; aberto, porque está relacionado com outros sistemas como, por exemplo, a economia e a política; e equifinalista, pois pode-se atingir um mesmo objectivo através de múltiplas estratégias.

O conceito de retroacção (*feedback*) facilita a avaliação do processo que se desenvolve no decurso da relação ensino/aprendizagem. O acento é colocado no número crescente de interacções que se estabelecem entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos, definindo-se um modelo comunicacional bidireccional. Contudo, o professor ainda é o protagonista do processo ensino/aprendizagem, pois constitui a principal fonte de conhecimento e de experiência e é o responsável máximo pela sua transmissão.

A teoria prática do *curriculum* impõe-se como uma reacção contra a teoria técnica (Kemmis, 1988) e como uma necessidade face ao novo paradigma que se definia.

A teoria prática do *curriculum* caracteriza-se por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional, e encontra-se ligada às discussões curriculares que ocorreram na década de 70 (Pacheco, 1996). Tal teoria concebe o *curriculum* como um processo, como uma deliberação prática (Schwab, 1985) ou como uma hipótese de trabalho (Stenhouse, 1984).

De acordo com esta teoria, o *curriculum* deve proporcionar um princípio de procedimento para o professor, dado que se entende como algo em construção e inacabado e não como um produto ou resultado. Para Pacheco (1996), o *curriculum*, enquanto processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos distintos. Assim, o professor é um agente curricular que toma decisões no decurso do próprio processo, destacando-se, deste modo, o protagonismo que assume.

Segundo Grundy (1993: 68-69) o que realmente importa nesta perspectiva é a interacção humana, sendo o *curriculum* perspectivado no domínio da interacção entre alunos e professores:

"Se aceitarmos o *curriculum* como um assunto prático isto vincula que todos os participantes do *curriculum* sejam considerados como sujeitos e não como objectos. Por seu turno, esta situação levanta questões concernentes ao *status* e aos direitos dos participantes dentro do *curriculum*, o que também implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do *curriculum*".

Presentemente, algo se está a modificar. À medida que na sociedade se acelera a mudança, cada um sente dentro de si a necessidade de uma aceleração paralela. A chegada constante de informação, através dos múltiplos *mass media*, provoca uma sobrecarga informacional e obriga-nos a uma actualização constante, a um ritmo de processamento de informação cada vez mais rápido e a uma selecção cada vez mais cuidadosa da mesma, tanto mais que ela se torna cada vez mais efémera... Aquilo que constituía ontem um conhecimento relevante pode amanhã estar já ultrapassado. Esta dinâmica deve-se, segundo Laszlo & Castro (1995), à globalização das tecnologias de informação e comunicação, à globalização do mundo dos negócios e ao conseqüente esbatimento das barreiras sociais. Assiste-se à definição de uma "sociedade da informação".

Os desafios que se colocam no futuro em termos educacionais exigem um novo paradigma. Caminhamos assim para a definição de uma abordagem holística do processo educacional que envolve simultaneamente, segundo Dwyer (1995), aspectos tais como a prática profissional e os processos de desenvolvimento curricular. Este autor defende uma integração da tecnologia no *curriculum*, com vista a uma expansão do mesmo e a uma participação mais activa dos alunos no processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Branson (1990), esta nova abordagem educacional pressupõe um conjunto de condições, a saber:

- (i) a promoção do auto-conceito dos alunos;
- (ii) o aumento da qualidade e da quantidade do *feedback*;
- (iii) o desenvolvimento de materiais didáticos de qualidade que permita uma integração eficaz nos *curricula*;
- (iv) o desenvolvimento, nos alunos, de capacidades (*skills*) de auto-gestão e de resolução de problemas aliadas à capacidade de pensar criticamente;
- (v) a adequação dos ritmos de aprendizagem segundo os ritmos próprios dos alunos;
- (vi) o aperfeiçoamento dos processos de avaliação.

A nova visão que emerge desta abordagem caracteriza a educação como um processo de múltiplas interações resultantes de um desenvolvimento da relação professor/aluno/aluno em torno de uma base tecnológica (Dias, 1995). A experiência e o conhecimento não serão propriedade exclusiva do professor e poderão mesmo possuir um suporte tecnológico corporizado pelas bases de dados de conhecimento e sistemas periciais. Sobre este assunto, Pereira (1993) refere que, neste modelo, e num futuro mais ou menos longínquo, a experiência poderá ser substituída por tecnologias informáticas que combinam a flexibilidade do hipertexto e o imediatismo da realidade virtual, com vista à criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente adequados ao novo paradigma educacional.

Laszlo & Castro (1995) são da opinião que a chave deste paradigma educacional, centrado no aprendente, reside na ênfase que se coloca na relação entre o indivíduo e a base de conhecimento. Estes autores defendem ainda que as modificações que hoje ocorrem na educação se direccionam no sentido da transformação dos conhecedores (*knowers*) em aprendentes (*learners*). Assim, "o mundo não mais necessita de base de dados humanas ou *robots* — precisa sim de aprendentes capazes de adaptar as suas actividades aos novos desafios que se colocam em cada novo dia" (Laszlo & Castro, 1995: 9).

Neste novo paradigma educacional em construção, "o professor assume verdadeiramente um papel orientador da aprendizagem e de co-aprendente, controlando essencialmente aspectos metacognitivos e em que a base de conhecimento, o sistema pericial e a experiência, de acesso interactivo, variam de importância com a inclinação objectivista/construtivista com que for encarada a aprendizagem" (Pereira, 1994: 156).

O professor abandona o seu protagonismo na relação ensino/aprendizagem e passa a ser uma personagem que pensa e estrutura situações de aprendizagem em colaboração com os alunos. Nesta perspectiva, o professor passa a ser um agente organizador e conceptor de situações de educação orientadas para a valorização da actividade mental do aluno (Bertrand & Valois, 1994).

Assiste-se a uma redefinição dos papéis do professor e do aluno. Este último assume-se como aprendente autónomo e responsável e liberta-se do poder centralizado no professor, neste prenúncio do século XXI¹. Os novos papéis do professor e do aluno misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade conjunta. A sala de aula deixa de ser um ambiente controlado, transformando-se num ambiente promotor da construção do conhecimento baseada na investigação real, global (através, por exemplo, das telecomunicações), promotor da necessidade de aprender de uma forma constante e permanente (D'Ignazio, 1992). O trabalho torna-se colaborativo, fruto de uma negociação entre professores e alunos, no sentido de uma construção social do conhecimento.

Num mundo em mudança em que a maioria dos problemas que se colocam são complexos e universais, uma das formas de conceber a sua resolução é um trabalho colaborativo resultante das interações entre os vários intervenientes sociais. A aprendizagem colaborativa apresenta-se como uma das tendências mais marcantes decorrentes do novo paradigma educacional emergente. Arends (1995) resume as principais características da aprendizagem colaborativa do seguinte modo:

- (i) o trabalho em equipa;
- (ii) a formação de equipas heterogéneas constituídas por alunos de níveis, sexos e raças diferentes;
- (iii) os sistemas de recompensa orientados para o grupo e não para o indivíduo.

Com a aprendizagem colaborativa pretende-se promover um melhor desempenho do aluno nas tarefas escolares ao beneficiar todos os alunos que se envolvam num projecto comum. Um segundo efeito importante do modelo de aprendizagem colaborativa diz respeito a uma aceitação mais alargada de pessoas pertencentes a outras raças e/ou confissões religiosas diferentes. Isto porque a aprendizagem colaborativa cria oportunidades aos alunos de trabalharem de forma interdependente em tarefas comuns, aprendendo a apreciar-se uns aos outros de um modo natural. Um último efeito importante da aprendizagem colaborativa, segundo Arends (1995), consiste no facto de possibilitar aos alunos a aprendizagem de competências de cooperação e colaboração, cada vez mais importantes na sociedade que se nos afigura, uma vez que muito do trabalho hoje realizado decorre em organizações amplas e interdependentes, inseridas em comunidades cada vez mais globais.

Também a aprendizagem personalizada se impõe como uma das concepções de aprendizagem privilegiadas pelo novo paradigma. Esta caracteriza-se por uma adequação aos interesses, necessidades e motivações dos alunos, assim como aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

O ensino personalizado é algo diferente do ensino individual (um professor—um aluno) e do ensino individualista (egocêntrico). A personificação parte do princípio de que cada aluno é um ser único e se realiza numa educação integral, individual e social, adaptada às suas próprias características.

A aprendizagem personalizada depende não só do diagnóstico das necessidades iniciais do aluno, mas também parte do princípio de que o processo diagnóstico continua

à medida que o aluno progride de um nível para o outro. Daí a necessidade de um permanente diagnóstico do indivíduo e do seu processo de aprendizagem para o conectar a uma educação personalizada. Esta exige da parte do professor uma mudança de mentalidade, uma aproximação ao aluno concreto considerado como pessoa, e um reconhecimento de que ele próprio — aluno — deve ser o agente principal da sua educação.

Este movimento, preconizado pela educação personalizada, apresenta-se como um projecto de renovação pedagógica que pretende dar resposta às exigências da educação numa sociedade profundamente modificada pela tecnologia (Blázquez *et al.*, 1989).

Neste contexto, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem personalizada constituem, antes de mais, a formulação de algumas propostas de mudança de atitude perante a educação em todos os seus aspectos, especialmente na relação aluno/professor, num mundo marcado pela rápida mutação. Não se pretende, porém, que estas propostas surjam como soluções ou métodos nem se reduzam a um conjunto de "receitas" didácticas.

O paradigma educacional emergente, que acabamos de descrever, identifica-se fundamentalmente com a teoria crítica que preconiza o *curriculum* como uma práxis (Kemmis, 1988; Carr & Kemmis, 1988; Grundy, 1993). Para os autores referidos, a teoria crítica do *curriculum* implica um discurso dialéctico, uma organização participativa, democrática e comunitária, e uma acção emancipatória.

Esta teoria oferece diferentes visões críticas do *curriculum*, podendo este definir-se como um interesse emancipatório resultante dos interesses e das experiências desejados por todos aqueles que participam nas actividades escolares.

O interesse emancipatório da teoria crítica perspectiva uma relação diferente entre a teoria e a prática substanciada pela práxis (acção reflexiva). Segundo esta concepção o *curriculum* desenrolar-se-á através de uma interacção dinâmica entre a acção e a reflexão, com vista à promoção de uma práxis. "Isto é, o *curriculum* não consiste simplesmente num conjunto de planos a serem implementados, mas constitui-se através de um processo activo em que a planificação, a acção e a avaliação estarão relacionadas reciprocamente e integradas no processo" (Grundy, 1993: 115). É a práxis que conduz, por um lado, à emancipação e, por outro, à crítica da ideologia que enforma todo o projecto curricular. Esta ocorre em situação real e trabalha no mundo da interacção social e cultural.

A construção do *curriculum* situa-se a partir desta práxis, em interdependência com todos os actores sociais. Neste sentido, conhecer é também uma construção social: através da acção de aprender, os alunos tornam-se participantes activos na construção do seu próprio saber (Pacheco, 1996).

O professor deixa de ser um implementador das decisões curriculares tomadas a nível nacional e perspectiva-se como um actor principal na tomada de decisões curriculares. Contudo, ele não trabalha sozinho, mas enquadra-se em equipas de professores (*team-teaching*) que trabalham colaborativamente.

Também Dwyer (1995) descreve um modelo de pensamento social e crítico que considera inerente ao novo paradigma educacional que hoje se delinea, e que passamos a descrever.

Este modelo encoraja os professores a aceitarem uma nova filosofia de ensino que considera todas as pessoas capazes de aprender e compreender, atendendo às diferenças individuais. Este pressuposto cria uma atmosfera mais colaborativa de trabalho entre professores e alunos, pois problemas e questões comuns são examinados em contextos reais num ambiente de aprendizagem harmonioso.

Neste cenário, o *curriculum* adquire um carácter interdisciplinar, conducente à remoção das barreiras entre as disciplinas através do estabelecimento de conexões curriculares (*cross-curricular connections*), e toma corpo na realização de projectos baseados em temas comuns e relacionados com os interesses dos alunos.

Esta abordagem holística do *curriculum* em que as várias disciplinas se combinam em projectos temáticos transforma-se numa poderosa estratégia de aprendizagem (Dwyer, 1995). Deste modo, as diferenças individuais e a diversidade cultural podem ser usadas para enriquecer e reforçar o ambiente de aprendizagem no sentido do desenvolvimento da tolerância e da aceitação da diferença ².

Pedró (1997), por seu turno, defende uma redefinição do *curriculum*, com vista à sua adequação a uma “sociedade da informação” que se impõe dia após dia. Esta redefinição contempla características tais como: um "saber escolher" (seleccionar e decidir relativamente à informação que realmente interessa); uma "atitude científica face à vida" (que se refere à capacidade do aprendente criar alternativas de solução face aos problemas que se lhe deparam e à capacidade deste se adaptar a novas situações); uma colaboração estreita entre todos os agentes educadores (pais, professores, alunos); uma mudança nas formas de ensinar e de aprender (os alunos devem saber viver e aprender numa “sociedade da informação” que tem como base as tecnologias de informação e comunicação); e uma reformulação do espaço e do tempo escolar (possibilitada pela ligação da escola ao mundo exterior através da utilização das telecomunicações).

O desenrolar desta reflexão sugere-nos, neste limiar do século XXI, a definição de um novo paradigma educacional que combinará os seguintes aspectos: (i) a criação de ambientes de aprendizagem interactivos e estimulantes capazes de promover no aluno a capacidade de "aprender a aprender" (que poderão ser protagonizados pelas tecnologias de informação e comunicação quando aplicadas no domínio da educação); (ii) a organização de um *curriculum* que se adegue à mudança operada nos papéis do professor e do aluno (o processo ensino/aprendizagem decorrerá num ambiente de partilha entre os alunos e entre os alunos e os professores capaz de produzir experiências ricas e estimulantes, típicas de um cenário onde se aprende colaborativamente); e (iii) a organização do próprio conhecimento no sentido de uma maior integração dos saberes e de uma supremacia da interdisciplinaridade.

NOTAS

- 1 A "libertação" do aprendente/aluno impõe-se como uma das características fundamentais do novo paradigma educacional, sendo prova disso a realização da *6th IFIP World Conference Computers in Education* subordinada ao tema "Liberating the Learner" (Reino Unido, Julho 1995).
- 2 Scott (1993) considera o multiculturalismo como uma das vertentes mais importantes para o desenvolvimento do *curriculum* numa sociedade global.

REFERÊNCIAS

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa, São Paulo: McGraw-Hill.
- Bates, A. (1994). Educational Multi-media in a Networked Society. In Thomas Ottman & Ivan Tomek (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 94: World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia* (Vancouver, Canada, June 25-30). Charlottesville, Va: AACE, 3-8.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blazquéz, F., Fernández, P., López, M., Lorenzo, M., Molina, S. & Saenz, O. (1989). *Didáctica General*. Madrid: Anaya.
- Branson, R. (1990). Issues in the Design of Schooling: Changing the Paradigm. *Educational Technology*, 30 (4), 7-10.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Dias, P. (1992). Que Direções para a Interação da Comunicação Multimedia? *Informática & Educação*, 3, 56-61.
- Dias, P. (1995). Hipertexto e Comunicação Multidimensional. In *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Ciências da Educação: Investigação e Acção*, vol. I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 467-473.
- D' Ignazio, F. (1992). Multimedia Sandbox. *The Computing Teacher*, 20 (2), 54-55.
- Dwyer, B. (1995). Preparing for the 21st Century: A Paradigm for our Times. *Innovations in Education and Training International*, 32 (3), 269-277.
- Freitas, J. (1992). As NTIC na Educação: Esboço para um Quadro Global. In Vítor Teodoro e João Freitas, *Educação e Computadores*. Lisboa: GEP, 29-73.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (3ª edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Grundy, S. (1993). *Curriculum: Product or Praxis?* (4th edition). London: Falmer Press.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Laszlo, A. & Castro, K. (1995). Technology and Values: Interactive Learning Environments for Future Generations. *Educational Technology*, 35 (2), 7-13.
- Moursund, D. (1993). Powershift. *The Computing Teacher*, April, 4-5.
- Pacheco, J. (1996). *O Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, F. (1997). *Reordenar el curriculum escolar con vistas a la sociedad de la información: la enseñanza secundaria*. Comunicação apresentada no Curso de Verão 97 promovido pelas Edições Asa e subordinado ao tema "Na Sociedade de Informação: o que aprender na escola?", Porto.

- Pereira, D. (1993). A Tecnologia Educativa e a Mudança Desejável no Sistema Educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), 19-36.
- Pereira, D. (1994). A Reforma Perspectivada Segundo as Novas Tecnologias. *Revista de Educação*, 4 (1/2), 153-162.
- Reigeluth, C. (1992). The Imperative for Systemic Change. *Educational Technology*, 32 (11), 9-13.
- Schwab, J. (1985). Un enfoque práctico como language para el curriculum. In J. Gimeno Sacristán & A. Pèrez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 197-209.
- Scott, R. (1993). A "Liberating" Education for the 21st Century. Discurso feito no Annual Meeting of the American Forum for Global Education (Indianapolis, In, June 4, 1993) (ERIC Document Reproduction Service N° 362139).
- Sousa, A. (1996). *O Mapa de Navegação como Instrumento de Auxílio à Exploração de Ambientes Hipermedia: Um Estudo Exploratório*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Toffler, A. (1991). *Os Novos Poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.

THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL PARADIGMS IN VIEW OF CURRICULAR THEORIES

Abstract

This article discusses some issues relating to the evolution suffered by education, from the unidirectional communicational model to the definition of a new educational paradigm. This emergent paradigm, in the beginning of the XXI century, is suited to the so called information society and relates to forthcoming learning environments. For a full characterization of the paradigms approached in this article, we refer to the curricular theories which help to understand the complex practices that are the basics of organizational models underlying these paradigms.

L'ÉVOLUTION DES PARADIGMES ÉDUCATIONNELS À LA LUMIÈRE DES THÉORIES CURRICULAIRES

Résumé

Cet article nous propose quelques réflexions sur l'évolution de l'éducation, à partir du modèle communicationnel unidirectionnel en direction à l'explicitation d'un nouveau paradigme éducationnel. Ce paradigme émergent, au début du XXI siècle, s'adapte à une société dite informationnelle et se rapporte aux environnements d'apprentissage de l'avenir du futur. Pour une caractérisation des paradigmes abordés dans cet article nous avons utilisé des théories curriculaires pour justifier des pratiques complexes qui constituent le support des modèles d'organisation sous-jacent à ces paradigmes.