

Tecnologia de Comunicação e construção do currículo

Elizabeth Brandão,
Bruno Carvalho Castro Souza e José Romildo

RESUMO

O trabalho apresenta um estudo de caso que trata das mudanças introduzidas na grade curricular dos cursos de Comunicação Institucional, Jornalismo e Publicidade e Propaganda do Instituto de Educação Superior de Brasília, IESB. O objetivo do trabalho é demonstrar a influência que teve a adoção de certas tecnologias nos cursos. Ao final, analisa-se o impacto do uso das tecnologias na reestruturação da grade curricular e no trabalho do corpo docente.

Palavras-chave:

currículo - ensino de comunicação social - tecnologias de comunicação

ABSTRACT

A study case about the modeule changes occurred at the Instituto de Educação Superior de Brasília, IESB, inthe Institucional Communication, Journalism and Advertising courses has been reported. The aim is to demonstrate technology influence on those courses. Finally, it is analysed the impact of technology on the course modules reform and on the staff work.

Key words:

Course modules - Social Communication teaching - communication technologies

RESUMEN

O trabalho apresenta um estudo de caso que trata das mudanças introduzidas na grade curricular dos cursos de Comunicação Institucional, Jornalismo e Publicidade e Propaganda do Instituto de Educação Superior de Brasília, IESB. O objetivo do trabalho é demonstrar a influência que teve a adoção de certas tecnologias nos cursos. Ao final, analisa-se o impacto do uso das tecnologias na reestruturação da grade curricular e no trabalho do corpo docente.

Palabras clave:

currícula - enseñanza de comunicación social - tecnologías de comunicación

Elizabeht Brandão é Doutora, coordenadora do Curso de Comunicação Institucional e Relações Públicas do IESB, *e-mail*: bethbrandao@abordo.com.br. **Bruno C. C. de Souza** é Mestre, coordenador adjunto do curso de Publicidade e Propaganda do IESB. **José Romildo** é Mestre, coordenador adjunto do curso de Jornalismo do IESB.

Introdução

O estudo de caso trata das mudanças introduzidas na grade curricular dos cursos de Comunicação Institucional, Jornalismo e Publicidade e Propaganda do Instituto de Educação Superior de Brasília, IESB, como consequência da posição tomada pela direção da instituição e pelas coordenações dos cursos a respeito do papel desempenhado pela tecnologia de comunicação na formação profissional dos alunos e de sua introdução em grande escala na grade curricular.

O objetivo do trabalho é demonstrar a influência que teve a adoção dessas tecnologias nos cursos em relação aos seguintes aspectos:

a) Como corolário da filosofia da instituição que instituiu como seu lema "teoria e prática juntas";

b) Como ferramentas que inovaram na criação de novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem e na criação de novos desenhos e usos de laboratórios e não só como instrumentos de trabalho específicos das disciplinas que ensinam o uso de softwares básicos;

c) Na adoção do conceito de "Centros Multimídia", em lugar de "laboratórios" de televisão ou de rádio, posição que direcionou o projeto arquitetônico, a forma de gestão administrativa a ser adotada e a metodologia de produção do trabalho acadêmico no Centro.

Finalmente, analisa-se o impacto do uso das tecnologias na reestruturação da grade curricular e no trabalho do corpo docente.

Contextualização e mudança:

o cenário do ensino de Comunicação

O curso de Comunicação Social do IESB começou a funcionar em 1998 com as habilitações de Jornalismo e Publicidade e Propaganda e, um ano após, em 1999, com a habilitação de Comunicação Institucional e Relações Públicas.

O projeto pedagógico elaborado para as habilitações de Jornalismo e Publicidade e Propaganda buscaram integrar a visão crítica da realidade em que vivemos em nosso país, com uma sólida formação teórica capaz de direcionar nossos alunos para um ideal profissional baseado na ética e na responsabilidade social. Tais propostas ficaram explicitadas nas grades curriculares iniciais, onde se nota a forte ênfase

em disciplinas de formação humanística geral, com repercussões nas matérias de caráter social, antropológico e cultural, bem como no projeto pedagógico do curso onde se coloca claramente essa intenção:

O Curso de Comunicação Social [...] pretende formar profissionais com sólidos conhecimentos de cultura humanística, de Comunicação e, em especial, das teorias e práticas envolvidas nas atividades da comunicação. Espera-se que o profissional formado tenha capacidades de pensar, fazer, agir e ser.¹

¹ SALOMÃO, José Amarin. Projeto pedagógico do curso de Comunicação Social do IESB. Brasília: IESB, 1997.

Em relação à habilitação de Comunicação Institucional e Relações Públicas, o projeto pedagógico, elaborado no final de 1998, já continha as mudanças que estavam atingindo o ensino superior brasileiro neste período e, por isso mesmo, a grade curricular previa uma ênfase nas disciplinas profissionais com uso mais intensivo da tecnologia como instrumento de ensino.²

² BRANDÃO, Elizabeth e CURVELLO, João José. *Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Institucional e Relações Públicas*. IESB, Brasília, 1998.

O Brasil passou, nos últimos anos, por uma reforma de grandes proporções, tanto na educação básica quanto na superior, que alterou a legislação e reestruturou todo o sistema de ensino no país. No que diz respeito à Comunicação Social, as novas Diretrizes Curriculares, entregues ao Ministério da Educação em julho de 1999, foram finalmente aprovadas em setembro de 2001 possibilitando mudanças radicais na estrutura curricular dos cursos. Até então, a grade curricular dos cursos previa disciplinas comuns para as diversas habilitações nos dois primeiros anos, profissionalizando-se os currículos a partir do 4º ou 5º semestre. Atualmente, a tendência é a separação das habilitações e a formação de cursos separados, cada um com sua grade curricular específica.

Historicamente, o ensino de Comunicação Social no Brasil voltou-se para a formação humanística com carga maior de disciplinas teóricas. Essa linha de pensamento acadêmico foi reforçada nos anos da ditadura militar, com o objetivo de se contrapor a uma excessiva carga de disciplinas técnicas, consideradas na época como resultado dos interesses de uma indústria da informação e do entretenimento que se firmava e se expandia rapidamente e da influência da "ideologia da modernização e do

³ MELO, José Marques de; FADUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Ideologia e poder no ensino de comunicação*. São Paulo: Cortez & Moraes e INTERCOM, 1979, p.13.

desenvolvimento que visa simplesmente ao aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista, possibilitando compreender que as razões dessas mudanças são puramente econômicas”³.

Paralelamente, constituía-se no Brasil uma invejável infra-estrutura tecnológica de comunicações enquanto crescia e se fortalecia um novo setor da economia que era o complexo industrial e comercial da comunicação, que demandava profissionais competentes, capazes de atender as suas necessidades de expansão. O mercado de trabalho caminhava a passos largos para uma profissionalização por especializações, cobrando das universidades uma educação voltada aos aspectos mais práticos do cotidiano profissional. Havia, conseqüentemente, um hiato entre a formação acadêmica e o perfil profissional demandado pelo mercado.

As agências de publicidade, por exemplo, prestavam serviços de criação utilizando ferramentas de última geração como suporte – computadores Macintosh, *scanners* de alta resolução, *softwares* de computação gráfica e editoração eletrônica – enquanto na maioria dos cursos de comunicação os alunos utilizavam cola e estilete para preparar a arte-final dos anúncios que criavam por não terem acesso aos computadores. As instituições argumentavam que era mais importante compreender o conceito da criação do que dominar um *software* – lógica que não deixa de ser verdade enquanto princípio de aprendizado mas que no confronto com a realidade mostra-se incoerente, uma vez que um conceito não tem valor se não puder ser expresso de forma aceitável para o mercado profissional e no tempo certo (o que quase nunca acontecia quando os *layouts* eram feitos a mão).

No que concerne aos cursos de jornalismo, ainda hoje poucos são os que incluem em seu currículo o *web* jornalismo ou sistemas digitais para fotografia e televisão. Finalmente, quanto à Comunicação Institucional, este é um campo de conhecimento e de trabalho que até há pouco tempo nunca foi objeto de atenção da academia, apesar de ser a área da comunicação que mais se expande e que emprega o maior número de profissionais. O que existia (e ainda sobrevive) são os tradicionais cursos de Relações Públicas que

passam longe de qualquer tecnologia.

O curso de comunicação do IESB veio quebrar essa *práxis* acadêmica quando ofereceu aos professores uma infra-estrutura física e tecnológica que permitiu a inclusão de disciplinas que utilizam tecnologia em larga escala. Principalmente, estimulou uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem, onde a tecnologia de informação desempenha um papel importante. Com equipamentos de qualidade e em abundância, os docentes tiveram condições de começar a preparar alunos capacitados também na operação de recursos tecnológicos afinados com as necessidades do mercado. A ênfase passou da idéia ao papel, ou seja, dos aspectos teórico-conceituais à prática dirigida.

“Teoria e Prática juntas”: de *slogan*
a verbo

Ao final de quatro anos desse novo enfoque, o saldo é uma primeira turma formada que demonstra grande habilidade para a solução de problemas práticos do cotidiano. O *slogan* do IESB – “Teoria e prática juntas” – pode ser demonstrado pelas realizações dos alunos⁴. A teoria, em currículo, foi positivamente aplicada, transformando-se em prática bem-sucedida.

⁴ Os alunos de Comunicação Institucional e Relações Públicas realizaram diversos eventos; os de Jornalismo, lançaram o primeiro jornal-laboratório multimídia do Centro-Oeste; os de Publicidade ganharam concursos e prêmios nacionais. Praticamente todos os alunos dos últimos dois períodos do curso estão empregados.

Entretanto, ainda há que se construir um consenso acadêmico em torno do que realmente significa “Teoria e prática juntas”. Mais do que um *slogan* ou do que as realizações de uma turma, essa filosofia precisa ser incorporada de forma indissociável das metodologias e processos do curso de Comunicação Social do IESB. Há que se trabalhar em um projeto de interdisciplinaridade muito mais abrangente do que a simples apropriação de recursos tecnológicos como suporte à operacionalização de conceitos.

Para Gadotti (2000), o projeto interdisciplinar envolve uma profunda mudança na forma de compreender o processo educacional:

Nos projetos educacionais, a interdisciplinaridade baseia-se em alguns princípios, abaixo relacionados:

(1) Noção de tempo: o aluno não tem tempo para aprender. Não existe data marcada para aprender. Ele aprende a

toda hora e não apenas na sala de aula (Emília Ferreiro).

(2) Crença de que é o indivíduo que aprende. Então, é preciso ensinar a aprender, a estudar, etc., ao indivíduo, e não a um coletivo amorfo. Portanto, uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber.

(3) Embora apreendido individualmente, o conhecimento é uma totalidade. O todo é formado pelas partes, mas não apenas a soma das partes: é maior que as partes.

(4) A criança, o jovem e o adulto aprendem quando têm um projeto de vida, e o conteúdo do ensino é significativo (Piaget) para eles no interior desse projeto. Aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A biografia do aluno é, portanto, a base do método de construção/reconstrução do conhecimento.

(5) A interdisciplinaridade é uma forma de pensar. Piaget (...) sustentava que a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio no qual não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.⁵

⁵ GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 222.

Ora, percebe-se que o projeto de um curso de Comunicação que provoque a interdisciplinaridade necessita de um eixo temático viabilizador desses princípios. O *slogan*, para transformar-se em *verbo*, necessita de um sustentáculo conceitual que faça a ponte de ligação entre *desejo* e *ação*. Essa ponte é a construção de um novo currículo, baseado em centros multimídia e aprendizado por projetos.

Centros Multimídia e aprendizagem por projetos

Os cursos de Comunicação tradicionalmente possuem laboratórios para a prática dos conceitos apreendidos nas disciplinas chamadas teóricas. Fotografia, informática, televisão e rádio são os mais comuns. Normalmente, tais laboratórios são utilizados para demonstrar conceitos, aprender a manipular equipamentos, estudar a linguagem dos meios de comunicação e fazer trabalhos práticos que visam a consolidação de algum

princípio teórico.

Essa abordagem trabalha o aprendizado de forma compartimentada, como se o conhecimento pudesse ser dividido em pequenas fatias, digerido e remontado no cérebro do aluno. É uma abordagem *botton-up* – da parte para o todo. Entretanto, tal abordagem não corresponde à realidade do aprendizado em adultos, que fazem justamente o caminho oposto para a assimilação de conhecimentos: parte-se de uma compreensão do todo para, depois, analisar as partes. “Schank (1995) propõe que o aprendizado é um processo natural, que acontece na forma de uma ‘cascata’: primeiro, o aprendiz adota uma meta, em seqüência gera uma pergunta ou questionamento e, finalmente, responde a pergunta.”⁶

⁶ SOUZA, B. Carvalho Castro. *Cognition and Learning: Emotions, Motivation, Perception and Intellect. 2000 International Conference on Information Society in the 21st Century: Emerging Technologies and New Challenges (IS2000)*, Aizu-Wakamatsu City (Japão): The University of Aizu, Aizu-Wakamatsu City, 2000.

Ora, se o fato gerador do aprendizado é uma pergunta, como poderia o ensino “fatiado” em laboratórios produzir tal pergunta? E, avançando esse pensamento, qual seria o *significado* dessa pergunta para o aluno?

Para resolver esse conflito, o IESB está adotando uma nova visão dos seus laboratórios de comunicação. Trata-se de uma abordagem integradora, onde os conhecimentos – e práticas – compartimentalizados são aglutinados em centros de produção multimídia, capazes de responder de forma integral às demandas comunicacionais. A antiga abordagem de laboratórios, portanto, dá lugar a um conceito que permite ao aluno “responder” ao raciocínio de Schank: um centro onde é possível adotar metas, gerar perguntas e respondê-las.

Os centros multimídia estão sendo estruturados de forma completa – inclusive arquitetônica – para atender a essas necessidades de pesquisa empírica e solução de problemas. A visão é proporcionar um ambiente de trabalho centrado nas *necessidades* dos alunos e dos professores, e não nas do currículo. Dessa forma, pretende-se recheiar de *significado* o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais agradável, útil e eficiente.

A concretização dessa abordagem, entretanto, passa necessariamente por uma revisão curricular, uma vez que o princípio teórico norteador de tal visão baseia-se no ensino e na prática integrais, enquanto o currículo ainda é montado de forma compartimentalizada. Como todas as outras

⁷ Sob esse aspecto, é interessante notar a inversão dos papéis na construção curricular. Normalmente, as necessidades práticas (laboratórios e recursos tecnológicos) são definidas *a posteriori* da formulação do currículo, uma vez que servem de suporte. No presente caso, acontece justamente o contrário: está-se trabalhando uma revisão para adequar a grade curricular a uma concepção prática do aprendizado.

⁸ HERNÁNDEZ, Fernando. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 134-135.

⁹ GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 222.

instituições de ensino superior do país, o IESB adota o conceito de disciplinas como unidades constituintes da grade curricular, o que pouco contribui para a integralização do conhecimento e para a construção de um projeto interdisciplinar. Torna-se essencial, portanto, uma reformulação estrutural desse conceito, para adequar uma concepção cartesiana a uma operacionalização não-linear⁷.

Essa operacionalização será feita com base no aprendizado por projetos. Hernández (2000) é quem melhor expõe a importância de projetos:

Os projetos de trabalho são uma resposta à necessidade de realizar uma organização globalizada e atualizada dos conhecimentos e das informações trabalhados na escola. O sentido da globalização não consiste em um somatório de informações disciplinares, mas em encontrar o nexo, a estrutura cognoscitiva, o problema central, que vincula os conhecimentos e possibilita a aprendizagem.⁸

Ora, esse conceito vai de encontro aos princípios e à metodologia da interdisciplinaridade propostos por Gadotti:

A metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método que implica:

- (1) integração de conteúdos;
- (2) passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;
- (3) superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da combinação das diversas ciências;
- (4) ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente).⁹

Quando se une o sentido de globalização, exposto por Hernández, com o de interdisciplinaridade, tem-se a base para a "cascata" de aprendizagem proposta por Schank. Estão disponíveis, portanto, todas as ferramentas para a construção de uma nova concepção curricular, baseada na *globalização dos conhecimentos* e viabilizada pela adoção de projetos de trabalho.

Desconstrução curricular e a emergência do padrão de projetos de trabalho

Projetos de trabalho são fundamentados teoricamente em um sentido de aprendizagem significativa, em uma articulação de atitudes favoráveis ao conhecimento, em uma previsão de estruturas adequadas para facilitar a assimilação dos conhecimentos, e em uma funcionalidade do que se aprende como elemento importante dos conhecimentos dos alunos:

[...] a própria forma de trabalhar nos projetos demonstra que os conteúdos mais importantes são os que se referem às estratégias de aprender a aprender que cada aluno ativa, acima do tema concreto que funciona como fio condutor dessa aprendizagem.¹⁰

¹⁰ HERNÁNDEZ, Fernando. *Op. cit.*, p. 153.

Viabilizar uma concepção curricular baseado nesses princípios – especialmente uma concepção que derruba vários paradigmas consagrados – requer um esforço de diversos agentes. De todos, talvez o mais fundamental seja o professor, que terá que mudar radicalmente sua postura frente a uma nova prática acadêmica e aos novos métodos de ensino. A tabela 1 aponta as principais diferenças.

A reformulação curricular para viabilizar a concepção de projetos de trabalho é bastante radical, principalmente se considerados os aspectos motivacionais e emocionais dos corpos docente e discente. A base da construção de um ambiente de aprendizagem baseado nas idéias de Schank, Hernández e Gadotti, expostas nesse artigo, pressupõe a interação de quatro fatores – sensoriais, intelectuais, motivacionais e emocionais, (Souza, 2000).

O aprendizado integral, portanto, depende de uma conjunção de fatores de ordem dual, envolvendo, em última análise, aspectos físicos (sensoriais e intelectuais) e emotivos (motivacionais e emocionais), com relacionamentos complexos entre si e com o ambiente externo.

A figura 1 propõe a existência de dois espaços para a aprendizagem, um internalizado, onde atuam de forma mais efetiva os fatores emocionais e os intelectuais, e outro mais geral, que permite interações mais complexas do

O professor de projetos

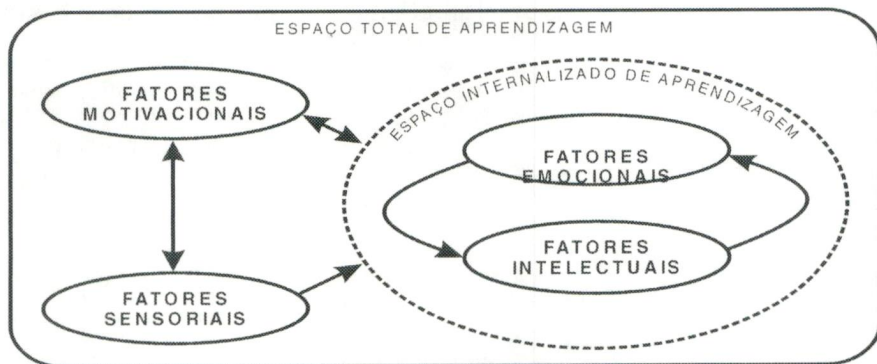
- O professor pede aos alunos que expressem critérios e informações que tenham reunido com base no tema do projeto porque isso enriquece os projetos de todos.
- O professor é paciente no momento de oferecer seu saber e espera que os alunos encontrem as soluções lógicas antes que ele as diga.
- O professor faz as conexões entre os conteúdos que são trabalhados com os aspectos de outras áreas, com situações da vida real.
- O professor insiste mais em reestruturar, propor de novo ou modificar esquemas, índices, situações.
- Os alunos trazem histórias de sua vida cotidiana ou de seus familiares durante a exposição comum das informações reunidas para o projeto.
- O professor refere-se ao momento do projeto em que se encontram. Procura-se fazer que o maior número de alunos intervenha.
- As sessões coletivas são muito vivas, em alguns momentos desordenadas, devido à intensa participação.
- Baixa proporção de material trazido pelo professor para a sala de aula.

O professor tradicional

- O professor pede as informações para o projeto, controlando quem o fez e quem não, considerando a obrigação de fazer tais "deveres".
- O professor tem pressa para resolver o que se está fazendo e avança respostas para seguir em frente.
- O professor ajusta-se a um roteiro disciplinar.
- O professor tende à acumulação sucessiva de conhecimentos.
- Não há alusões às histórias vividas.
- Não há referências ao projeto em seu conjunto.
- Intervêm os mesmos alunos, sem que se varie a situação por parte do professor.
- Os alunos intervêm quando o professor solicita.
- Alta proporção de material trazido pelo professor.
- O projeto baseia-se na coleta pouco comentada da informação em livros e enciclopédias.

Fonte: HERNÁNDEZ (2000, p. 165-66)

Figura 1



Fonte: SOUZA (2000).

indivíduo com o ambiente, mediadas pelos fatores motivacionais e sensoriais. Partindo-se desta visualização, não há aprendizado sem que todos os fatores estejam envolvidos, em maior ou menor grau, na formação do conhecimento (Greenspan, 1999).

A construção da grade curricular, portanto, deverá prever espaço tanto para o ambiente internalizado quanto para o externo. No caso do aprendizado por projetos, esses espaços ficam extremamente facilitados, dadas as características do processo de assimilação dos conhecimentos e do conceito de significação do aprendizado. Em outras palavras, a grade curricular poderá prever situações que favorecem especificamente os diversos fatores do aprendizado: sensoriais, motivacionais, emocionais e intelectuais.

A emergência de um padrão curricular baseado em projetos é um processo incremental e delicado. A formação preliminar dos alunos e sua preparação para um ambiente de trabalho de ampla liberdade e controle focado em resultados deve ser feita gradualmente, para evitar conflitos e prevenir uma atitude de descompromisso. Dessa forma, a estrutura curricular deverá prever etapas na formação das bases para a aprendizagem por projetos. Uma vez que o sistema de ensino do IESB prevê períodos semestrais de aprendizagem, o currículo deverá, também, prever ciclos semestrais de aprofundamento das metodologias pedagógicas rumo à concepção de projetos.

Em termos práticos, tem-se que os primeiros períodos deverão trabalhar a formação crítica e a responsabilidade dos alunos (estrutura de disciplinas, com leve interação interdisciplinar por meio de trabalhos conjuntos). Os ciclos seguintes já deverão permitir a interação mais ampla entre as disciplinas, colocando maior responsabilidade e ênfase na produção dos alunos, mas ainda estruturados em disciplinas. A partir do quarto ou do quinto período, o currículo poderá abandonar a formatação por disciplinas e consolidar-se na abordagem por projetos, valorizando o trabalho por resultados, a produtividade, o entrosamento e a significância dos conteúdos. Finalmente, no último período, a responsabilidade total da produção é dos alunos, com a apresentação do trabalho de conclusão de curso, expressão máxima do aprendizado por projetos.

Tem-se, portanto, a possibilidade de transportar, pelo menos parcialmente, o conceito de ensino por disciplinas para o de ensino por projetos. Em termos práticos, a nova grade curricular do curso de Comunicação Social irá conter espaços de aprendizado compartimentalizado (disciplinas), mas também irá trabalhar com espaços de aprendizado integral (projetos), onde os alunos estarão trabalhando com facilitadores e consultores, e não professores no sentido tradicional da palavra. Os projetos acontecerão em centros multimídia, que deverão facilitar e importar significado ao ensino, construindo uma formação plena e muito mais afinada com as demandas dos diversos públicos de uma instituição de ensino superior: alunos, mercado de trabalho e comunidade.

Considerações sobre a implementação das novas grades curriculares

A estruturação das novas grades curriculares, com uma concepção inovadora e ousada, tendo forte base pedagógica no aprendizado por projetos, pressupõe um estudo criterioso dos impactos em termos de adequação dos conteúdos, preparação de professores, adaptação de alunos transferidos, trancados ou em curso e infra-estrutura física e psicológica.

Os aspectos físicos são de resolução relativamente simples. Os investimentos nesse sentido já estão sendo feitos, e a infra-estrutura física e tecnológica resultante terá condições mais do que suficientes para a implementação da nova proposta. A história acadêmica da instituição e a experiência dos professores com a qualidade laboratorial disponível facilitam enormemente a preparação do corpo docente para uma nova visão do processo de ensino. Os aspectos de transferência, trancamento ou adaptação dos alunos são questões apenas burocráticas, embora demandem um grande esforço por parte dos coordenadores de curso.

A base emocional, entretanto, é o maior desafio para esse novo currículo. Há pressões por parte da comunidade, dos alunos, de alguns professores e do mercado de trabalho para que tal processo seja bastante modificado, a ponto de torná-lo irreconhecível frente aos princípios aqui expostos. Como na maior parte das instituições, o grande desafio para a imple-

mentação de projetos de mudança organizacional é a cultura organizacional. Acreditamos, porém, que, passado o estágio de adaptação e o "choque" inicial, a mudança curricular demonstrará uma abordagem educacional eficiente, flexível e muito mais afinada com as expectativas dos professores, dos alunos e do próprio mercado de trabalho. Inclusive em termos pedagógicos, o IESB será, realmente, teoria e prática juntas.

Bibliografia:

BAUMGARTEN, Maíra (org.). *A era do conhecimento: Matrix ou Agora?*. Porto Alegre/Brasília: Ed. Universidade (UFRGS) / Ed. UnB, 2001.

GREENSPAN, Stanley I. *A evolução da mente: as origens da inteligência e as novas ameaças a seu desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

LÉVY, Pierre. *A revolução contemporânea em matéria de comunicação. Para navegar no século XXI*. MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs). Porto Alegre: Sulina/Edipucrs: 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares para o curso de Comunicação Social*. Brasília: MEC, 2001.

PORTO, Sérgio Dayrell; SOUZA, Bruno Carvalho Castro; LIMA, José Romildo. *Projeto pedagógico do curso de Comunicação Social do IESB*. Brasília: IESB, 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola com/sem futuro*. Campinas-SP: Papirus, 1996.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHANK, Roger C. *Goal-Based Scenarios*. 1992. Disponível em: <<http://cogprints.soton.ac.uk/documents/disk0/00/00/06/24/cog00000624-00/V11ANSEK.html>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2002.

SCHANK, Roger C. *Goal-Based Scenarios: Case-Based Reasoning Meets Learning by Doing*. Leake, David, (eds.) *Case-Based Reasoning: Experiences, Lessons & Future Directions*, pages 295-347. AAAI Press/The MIT, 1996. Disponível

em: <[http://cogprints.soton.ac.uk/documents / disk0/00/00/06/35/cog00000635-00/CBRMeetsLBD_for_Leake.html](http://cogprints.soton.ac.uk/documents/disk0/00/00/06/35/cog00000635-00/CBRMeetsLBD_for_Leake.html)> Acesso em: 24 de fevereiro de 2002.

SCHANK, Roger C. *What We Learn When We Learn by Doing*. Technical Report ILS Technical Report No. 60, Institute for Learning Sciences, Northwestern University, 1995. Disponível em: <http://cogprints.soton.ac.uk/documents/disk0/00/00/06/37/cog00000637-00/LearnbyDoing_Schank.html>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2002.

SCHANK, Roger; CLEARY, Chip. *Engines for education*. New Jersey (USA): Lawrence Erlbaum Associates, 1995.