

A RELAÇÃO ESCOLA, TECNOLOGIA, ENSINAR E APRENDER: A Teoria Crítica como Suporte de Análise¹

Cláudia Natália Saes Quiles²
natalia@uems.br

Resumo: O presente texto discorre sobre parte das discussões teóricas que fundamentam pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento. Nos limites aqui impostos, objetivamos apresentar algumas notas sobre a temática do currículo, elegendo a teoria crítica, mais especificamente, a sociologia crítica do currículo como “o lugar” de onde pretendemos buscar as contribuições para o debate sobre a relação entre a escola, a tecnologia e o currículo. Tomamos essa relação determinados pela hipótese de que o uso do computador no ambiente escolar influencia as ações do/no cotidiano, atuando diretamente nas atividades, nas práticas, nos discursos, nos modos de ensinar e de aprender. Diante disso, partimos do pressuposto que o currículo também é uma construção da/na cultura escolar que se reinventa diante da inserção da tecnologia no cotidiano da escola. Essa reinvenção está no desenho das novas formas de se conduzir o processo de ensinar e de aprender que se refletem no desenvolvimento de novas dinâmicas, uma vez que ocorrem relações sociais, troca de informações e aprendizados que são mediados pelo uso do computador. Nessa perspectiva, esperamos contribuir para o debate sobre currículo, discutindo a inserção dos recursos tecnológicos no ambiente escolar como parte do currículo da escola para atender a sociedade do conhecimento.

Palavras-Chave: Currículo, Cultura Escolar, Tecnologia, Informática.

Notas Introdutórias

A informática e as tecnologias, em geral, vêm transformando a vida humana ao possibilitar novas formas de pensar, trabalhar, viver e conviver no mundo atual. Considerando que estamos cercados pelas tecnologias e pelas mudanças que elas acarretam no mundo, precisamos pensar em uma escola que forme indivíduos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas conseqüências. Essa capacidade se forja não só por meio do conhecimento das tecnologias existentes, mas também, e talvez principalmente, pelo contato com elas e da análise crítica de sua utilização e de suas linguagens.

Ao entendermos a escola como “[...] principal instituição da sociedade, responsável pela educação formal dos indivíduos” (SILVA, 2001, p. 02), e o currículo como instrumento viabilizador das funções que ela assume, surge o questionamento

¹ Uma versão deste texto foi apresentada na Reunião da ANPEd-Centro Oeste, Brasília, 2008.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da UFMS, sob orientação da Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (Observatório de Cultura Escolar)

sobre as implicações curriculares diante da abordagem das tecnologias aplicadas no interior do fenômeno educativo.

A pesquisa em desenvolvimento tem por hipótese de que o uso do computador na escola influencia as ações do/no cotidiano, atuando diretamente nas atividades, nas práticas, nos discursos, nos modos de ensinar e de aprender. Diante disso, partimos do pressuposto que o currículo também é uma construção da/cultura escolar que se reinventa diante da inserção da tecnologia no cotidiano da escola. Essa reinvenção está no desenho das novas formas de se conduzir o processo de ensinar e de aprender, que se refletem no desenvolvimento de novas dinâmicas, uma vez que ocorrem relações sociais, troca de informações e aprendizados que são mediados pelo uso do computador.

Assim, o presente texto se divide em duas partes. Na primeira, trazemos à tona algumas idéias fundantes na teoria curricular crítica, dialogando com seus principais teóricos, como forma de visualizar os debates acerca do tema proposto. Em uma segunda parte, nos prendemos à perspectiva de análise do conhecimento da informática como fazendo parte do currículo da escola para atender a presente sociedade do conhecimento.

Mapeando as discussões curriculares críticas

Nas últimas décadas o currículo tem se tornado alvo de inúmeros estudos por parte dos profissionais da educação. Isso decorre, segundo Schmidty (2003), “[...] do fato de ser o currículo o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino” (p. 60). Zotti (2006), explica que o termo currículo, quando inserido no campo pedagógico, passou por diversas definições ao longo da história da educação. Tradicionalmente o currículo

[...] significou uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa seqüência lógica, com o respectivo tempo de cada uma (grade ou matriz curricular). Esta conotação guarda estreita relação com “plano de estudos”, tratado como o conjunto das matérias a serem ensinadas em cada curso ou série e o tempo reservado a cada uma (p. 01).

Desde a apropriação do termo ao vocabulário pedagógico, os sentidos mais usuais da palavra currículo se referem a planos e programas, a objetivos educacionais, a conteúdos, ao conhecimento escolar e à experiência de aprendizagem.

Mas, se a princípio o currículo era entendido como um conjunto de conteúdos e procedimentos metodológicos, posteriormente passou a ser estudado, problematizado, definido e redefinido, passando a ser entendido para além das questões práticas e metodológicas.

As diferentes conceituações podem ser observadas se percorrermos historicamente a teoria curricular, analisando o currículo escolar a partir de três teorias: a teoria tradicional ou conservadora, a teoria crítica e a teoria pós-crítica. Conforme Silva (1999), “a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” (p. 21).

As teorizações tradicionais do currículo, que vieram a constituir o currículo como campo de estudo, emergiram nos Estados Unidos no início do século XX e constituíram, segundo Silva (1999), uma reação ao currículo clássico humanista. Sobre isso Souza (2005) escreve que:

A emergência do currículo como campo profissional ocorreu com base na teoria da eficiência social e administração científica imprimindo ao campo uma perspectiva pragmática e técnica com ênfase nas metodologias científicas e racionais de elaboração e planejamento. De fato, as primeiras obras de teoria do currículo buscaram constituir um campo epistemológico no qual a seleção e ordenação do conhecimento escolar tornaram-se objeto de intervenção científica e política (p. 80).

Os estudiosos que seguiam essa concepção tinham uma visão conservadora acerca das finalidades da educação e idealizavam um sistema educacional que fosse capaz de especificar precisamente os resultados que se pretendia obter. Diante disso, estabeleciam-se métodos a fim de obtê-los de forma precisa, e buscavam-se formas de avaliação que permitissem com precisão se os resultados foram realmente alcançados.

Na concepção das teorias curriculares tradicionais, as bases para a elaboração do currículo estavam diretamente relacionadas aos requerimentos da sociedade e do indivíduo com a escola. Nessa concepção, o currículo se desenvolveu tendo como elementos articuladores: o diagnóstico das necessidades; a formulação dos objetivos; a seleção e posterior organização dos conteúdos; a seleção de experiências de aprendizagem e a determinação das formas de avaliação.

Essa abordagem predominou durante boa parte do século XX, sendo que só a partir da década de 1960 surgiram teorizações que criticavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Os teóricos começavam a perceber que a compreensão

do currículo como atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais, e dessa forma iniciaram-se movimentos de reação às concepções burocráticas e administrativas do currículo.

Silva (1999) chama a atenção para o fato de que esse movimento aconteceu em vários países, e explica que:

[...] para a literatura estadunidense, a renovação da teorização sobre o currículo parece ter sido exclusividade do chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chama “nova sociologia da educação”, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet (SILVA, 1999, p. 29).

As teorias críticas do currículo efetuam uma inversão nos fundamentos das teorias curriculares tradicionais. Uma vez que os modelos tradicionais restringiam-se à atividade técnica de “como fazer” o currículo, para as teorias críticas “[...] o importante não é desenvolver técnicas de “como fazer” o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 1999, p.30).

Dessa forma, em contraponto às teorias curriculares tradicionais, as teorias críticas colocam em questão os arranjos sociais e educacionais da época. Zotti (2006) explica que os estudiosos do currículo criticavam a realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, e dessa forma empenharam-se em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social. Suas metas consistiam em apontar caminhos para a construção de uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos.

Destacam-se duas correntes influentes no campo da teoria curricular crítica: a Sociologia do Currículo, com origem nos Estados Unidos, e a Nova Sociologia do Currículo, com origem na Grã-Bretanha.

Nos Estados Unidos, são os debates produzidos por Apple que vão enriquecer as discussões produzidas pelas teorias críticas. De acordo com suas concepções, o papel da teoria curricular é estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos, opondo-se radicalmente ao tratamento tecnicista predominante até então. Segundo seus estudos, a seleção, organização e distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas, mas que atendem aos grupos que detém o poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, através da imposição cultural, formas de

opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos. As discussões trazidas por esse autor são fortemente marcadas pela crítica neomarxista às teorias curriculares tradicionais e ao papel ideológico do currículo.

Na Grã-Bretanha, na década de 1970, a crítica do currículo era realizada através do movimento que passou a ser conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), que tem em Young seu principal representante. Segundo Souza (2005), a Nova Sociologia da Educação pôs em discussão todos os pressupostos do currículo, questionando suas determinações sociais e suas relações com a estrutura de poder na sociedade incidindo o foco de análise sobre o funcionamento interno da escola. Acrescenta ainda que:

Esta crítica abalou os fundamentos e a hegemonia do paradigma técnico de currículo colocando em evidência a subordinação histórica do campo aos princípios regulação e controle social. Dessa maneira, as teorias críticas do currículo de natureza sociológica passaram a escrutinar os conteúdos de ensino e sua transmissão desnaturalizando o currículo, apontando-o como uma construção social e ressaltando as suas relações com o poder e com a produção de subjetividades (SOUZA, 2005, p. 80).

O programa da Nova Sociologia da Educação (NSE) tomava como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, tendo como preocupação delinear as bases de uma “sociologia do currículo”. Nota-se que nessa visão, a tarefa de uma sociologia do conhecimento consistiria em destacar o caráter socialmente construído das formas de conhecimento, bem como suas estreitas relações com as estruturas sociais, institucionais e econômicas, indicando assim que uma das principais idéias discutidas pela NSE é a análise do currículo como um artefato social.

Dentro dessa perspectiva, a análise de Young ressalta que é fundamental analisar os pressupostos que comandam a seleção e organização do conhecimento escolar, pois esses estão intimamente relacionados ao processo de estratificação social, buscando investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Diante disso, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder.

Na década de 1990, grande parte da produção tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno dando origem à chamada teoria pós-crítica do currículo, que

busca dar ênfase na análise da relação entre currículo e construção de identidades e subjetividades.

As teorias pós-críticas defendem que o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que junto com os conteúdos das disciplinas escolares se adquirem na escola valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Por isso, a cultura que a escola privilegia, as diferenças culturais dos grupos sociais e as relações entre esses elementos têm sido preocupações crescentes no campo curricular.

É possível a percepção de que o conceito de currículo é multifacetado e modificou-se historicamente atendendo a realidades sociais distintas, tempos e espaços específicos e, em consequência disso, precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido.

Ainda numa perspectiva de mapeamento das discussões organizadas acerca do currículo, julgamos importante trazer para essa reflexão um maior aprofundamento dos elementos articuladores da teoria crítica do currículo, através dos apontamentos trazidos por Apple, por acreditarmos que a perspectiva de análise desse autor trará elementos que possam auxiliar no entendimento do nosso objeto.

As discussões trazidas por Apple são fortemente marcadas pela crítica neomarxista às teorias curriculares tradicionais e ao papel ideológico do currículo. Tomando como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista, Apple analisa que a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, e isso afeta não só a economia, mas outras esferas sociais, como a educação e a cultura. Ele entende que há uma relação estrutural entre economia e educação e entre economia e cultura, e nesse sentido há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado. Sobre isso, Apple (1982) coloca que:

A abordagem a que me refiro procura representar as formas concretas em que os programas estruturais predominantes (e eu acrescentaria alienantes) – as formas básicas como são organizadas e dirigidas as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo – controlam a vida cultural. Isto inclui práticas cotidianas como escolas, e o ensino e os currículos que nelas se encontram (p. 10).

Dentro dessa perspectiva de análise, encontramos ainda a seguinte idéia:

[...] é preciso complementar-se uma análise econômica com uma abordagem que apóie solidamente numa orientação cultural e ideológica, se estamos dispostos a entender as formas complexas em que as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são ‘mediadas’ nas práticas concretas dos educadores no desempenho de suas atividades na escola (APPLE, 1982, p. 11).

Assim sendo, é possível compreendermos que o que ocorre na educação e no currículo não pode ser deduzido simplesmente do funcionamento da economia, o enfoque deve estar também “nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade classista e a formação da consciência dos indivíduos nessa mesma sociedade” (APPLE, 1982, p.11).

Esse autor entende que as relações de dominação e de exploração na sociedade atual são explicadas pela intersecção das esferas econômicas, cultural e política, com as dinâmicas de classe, raça e gênero, e se utiliza dessa abordagem para:

[...] examinar as relações entre os conhecimentos manifestos e oculto transmitidos pelas escolas, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação empregados para ‘aferrar o êxito’ no ensino (APPLE, 1982, p. 10).

Logo, apontamos que sua preocupação está na tentativa de:

[...] apreender formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada (APPLE, 1982, p.11).

Além do conceito de ideologia, Apple recorre ao conceito de hegemonia³ para desenvolver suas análises. Conforme a explicação de Silva (1999), é o conceito de hegemonia que nos permite visualizar o campo social como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a sua dominação.

Segundo Apple (1982), utilizando o conceito de hegemonia é possível visualizarmos que “[...] as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social, sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (p.12). Numa tentativa de elucidação a respeito da manutenção e controle social, ele explica que:

³ Apple se utiliza do conceito de hegemonia baseado nas idéias de Gramsci.

[...] o controle é investido nos princípios constitutivos, códigos e, especialmente, na consciência e nas práticas do senso comum subjacentes a nossa vida, assim como pela divisão e manipulação econômica direta (1982, p. 14).

Numa perspectiva de análise do currículo, ele esclarece que a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Nesse sentido,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1995, p.59).

Fica claro que sua preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. Ao contrário dos modelos tradicionais, em que o conhecimento existente é tomado como dado, e onde a preocupação limita-se a “como” organizá-los, aqui são levantadas outras indagações: Por que esses conhecimentos e não outros? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento em particular? Quais as relações de poder envolvidas no processo de seleção?

É importante destacarmos que ao utilizar o conceito de hegemonia, esse autor chama a atenção para o fato de que a reprodução social não é processo tranquilo, pois as pessoas precisam ser “convencidas” da legitimidade dos arranjos sociais. E essa luta em torno de valores e significados nos dá a certeza de que o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição.

Por isso é possível perceber em suas reflexões sua preocupação com as “relações de poder” envolvidas nos processos de legitimação do conhecimento, e é exatamente essa centralidade atribuída às “relações de poder” que torna sua análise política. Nesse sentido, Silva (1999) destaca que são os conceitos de currículo e poder que estruturam sua crítica ao currículo.

Ainda na construção dessa reflexão, Apple vai afirmar que o argumento da neutralidade nas escolhas dos conhecimentos a serem transmitidos nas instituições de ensino não faz sentido, pelo contrário, ele argumenta que:

Essa reivindicação (de neutralidade) ignora o fato de que o conhecimento que agora se introduz nas escolas já é uma escolha de um universo muito mais

vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis. É uma forma de capital cultural que provém de alguma parte, e em geral reflete perspectivas e crenças de poderosos segmentos de nossa coletividade social. Já na sua produção e propagação como mercadoria econômica e pública – na forma de livros, filmes, materiais, e assim por diante – é continuamente filtrado através de vínculos ideológicos e econômicos (APPLE, 1982, p.19).

No que concerne ao papel do currículo no processo de reprodução cultural e social, Silva (1999) comenta que a crítica ao currículo esteve dividida em duas abordagens. Por um lado, estavam as críticas que enfatizavam o papel do chamado “currículo oculto”⁴ nesse processo de reprodução, e em outra perspectiva situam-se as críticas que se prendiam à importância do currículo explícito, o currículo oficial, e ao conteúdo desse currículo.

Em suas análises, busca realizar o estudo de dois aspectos, o currículo oculto e o currículo oficial. Nesse sentido, considera necessário:

[...] examinar tanto aquilo que ele chama de ‘regularidades do cotidiano escolar’ quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito das normas, valores e dispositivos quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial (SILVA, 1999, p. 47).

Enfatizamos ainda a importância da contribuição de vários autores para a construção das análises de Apple. São muitos os conceitos utilizados por ele na análise que concerne ao papel do currículo no processo de reprodução cultural e social, e o uso desses conceitos se dá pela influência de vários autores como: Williams, Bourdieu, Bernstein e Young.

Acredita-se que, diante dessa reflexão sobre currículo e os elementos que articulam suas dinâmicas no interior da escola, é possível avançar para uma análise das implicações curriculares diante da abordagem das tecnologias aplicadas no interior do fenômeno educativo.

O uso do computador na escola e suas implicações curriculares: uma aproximação com as hipóteses de pesquisa

As inovações tecnológicas têm produzido transformações na organização social como um todo, atingindo a sociedade em vários aspectos e introduzindo mudanças

⁴ Segundo Silva (1999), o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. Desta forma, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.

relevantes no conhecimento, na cultura e nas relações de poder, exigindo que as pessoas e instituições busquem formas de inserção e participação na nova realidade. Diante desse quadro:

É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos saiba operar com as novas tecnologias da informação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar. [...] E o *locus* ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional (BRASIL/PROINFO, 1997, p. 02).

Nesse sentido, pode-se afirmar que os recursos tecnológicos estão sendo entendidos como muito importantes para a sociedade, conseqüentemente, o domínio das novas tecnologias se apresenta como um dos traços importantes do novo perfil do educando. Almeida (1987) entende esse domínio como uma forma de poder, ou seja, cada vez mais o domínio do conhecimento coloca-se como uma das formas de manutenção das relações de classe na sociedade capitalista. Isso pode ser apreendido pela perspectiva de análise do currículo através das teorias críticas, pois:

As teorias críticas nos ensinam que é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável (SILVA, 1999, p. 148).

Além disso, pelas análises de Apple (1982), a seleção dos elementos que constituem o currículo é realizada sob o efeito do capital cultural, sendo o currículo um transmissor da ideologia dominante, uma vez que esses processos refletem os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Entendemos, então, que a necessidade que os indivíduos possuem de dominar os recursos tecnológicos presentes em nossa sociedade, são delineados pelo capital cultural. Nessa perspectiva,

[...] valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no 'corpus formal do conhecimento escolar' que preservamos em nossos currículos, nas nossas maneiras de ensinar, e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação (APPLE, 1982, p. 19).

Nesse sentido, a escola, que tem um papel de formação dos indivíduos, se vê diante da necessidade de propiciar aos educandos uma formação que seja capaz de atender às exigências advindas da dinâmica da sociedade atual, portanto, é possível uma

compreensão que o uso do computador nas escolas se dá por uma exigência da sociedade e das dinâmicas econômicas, políticas e culturais da atualidade.

Contudo, para iniciarmos uma reflexão acerca do conhecimento da informática como parte integrante do currículo prescrito para a escola é importante a compreensão de que cada escola funciona de uma forma muito particular, além disso, é preciso que se elucide a existência de uma cultura própria dessa instituição, cultura essa que tem uma prática social peculiar.

Podemos apontar várias semelhanças entre as escolas, pelo fato de seguirem as mesmas normas de regulação, mas seu funcionamento se dá a partir das relações dos indivíduos envolvidos. Candido (1971) aponta que “a estrutura total de uma escola é algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social.” (p. 107).

Esse grupo social seja formado por professores, alunos, funcionários, gestores e até por membros da comunidade, desenvolvem as relações de poder, os discursos, o trabalho, a convivência, as práticas pedagógicas de uma forma peculiar. A escola, por ser esse espaço de relação sócio-cultural, acaba por desenvolver relações que são legitimadas dentro do próprio ambiente escolar.

Também é preciso destacar que escola é lugar de cultura⁵, sendo que esse conceito de cultura “não pode ser entendido sem identificação das estreitas relações que mantém com a política, a economia, a sociedade no qual é gerado e com o qual interage” (SILVA, 2001, p. 01). A escola, portanto, não é apenas o lugar de aquisição de conhecimentos, mas é lugar de produção de cultura, expressões, valorização de conhecimentos, práticas e conteúdos. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser um campo de produção cultural, na medida em que ele se constrói no âmbito da cultura escolar⁶.

Silva (2004) explica que:

A análise e estudo do currículo como cultura da escola só têm verdadeiros sentidos se conseguirem mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas de gestão ou de eficácia. [...] Em outros termos, a

⁵ Williams (1992) entende cultura como um sistema de significações, ou seja, toda e qualquer produção material e produção de significados realizados pelo homem. Nesse sentido, sugere-se uma escola que se constitui num ambiente que contribui para a produção de uma cultura, por meio da socialização de conhecimentos.

⁶ Viñao-Frago (2000) concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano na escola.

cultura escolar configura o processo no qual o currículo se desenvolve, estabelecendo critérios de regulação que ocorrem por meio de categorias que constroem um certo tipo de escola e de ações no interior dela (p. 01-02).

Tais análises nos levam a perceber que, diante de uma abordagem das tecnologias aplicadas no interior do fenômeno educativo, muitas podem ser as modificações no currículo a partir dessa inserção e, nos limites dessa análise, é possível fazer alguns apontamentos.

Dentro das possibilidades de alterações, um dos enfoques são as novas formas do aluno de relacionar com o conhecimento. Sampaio (1999) coloca que:

As tecnologias e sua linguagem, ao mesmo tempo, requerem e propiciam um modelo didático diferente, de caráter participativo, ativo, contextualizado, interativo, interdisciplinar, em que seja permitido e necessário construir. Em resumo: as novas linguagens geram novos modos de pensar e sentir, e por consequência de aprender (p. 66).

E, se existem novas formas de aprender propiciadas pelo uso do computador na escola, estas requerem novas formas de ensinar, sendo necessário para a realização desse empreendimento pedagógico uma formação diferenciada do professor e dinâmicas diferenciadas em sala de aula. É importante atentar para o fato de que é na sala de aula, através da figura do professor, que se dá uma das formas diretas da materialização do currículo, logo, o professor também vai vivenciar novas formas de ensinar e aprender com a incorporação das tecnologias no cotidiano da escola. A alfabetização tecnológica do professor refere-se, segundo Sampaio (1999):

a capacidade dele de lidar com as diversas tecnologias e interpretar sua linguagem, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser usadas. Esta alfabetização significa um domínio inicial das técnicas e suas linguagens, mas está relacionada também a um permanente exercício de aperfeiçoamento mediante o contato diário com as tecnologias. Relaciona-se ao conhecimento técnico e pedagógico que o professor deve ter das tecnologias e de seu potencial pedagógico. (p. 75)

Pela incorporação das novas tecnologias no cotidiano da escola é possível uma diversificação de conhecimentos, além de uma renovação das formas de se atingir o conhecimento, tendo a tecnologia como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento. Através da utilização de uma diversidade de recursos tecnológicos no ambiente escolar, é possível que o aluno se familiarize com a gama de tecnologias

existentes na sociedade, possibilitando que estas sejam desmistificadas e democratizadas.

Considerando também que “o currículo é lugar, espaço, território” (Silva, 1999), outra consideração importante diz respeito ao espaço escolar. Vinão Frago (2001) explica que a configuração, distribuição e usos do espaço são uma construção social. De acordo com sua discussão sobre o conceito de espaço, o autor explica que:

[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações (VINÃO FRAGO, 2001, p. 64).

A entrada dos computadores na escola possibilitou a criação de um novo espaço dentro do ambiente escolar: a Sala de Tecnologia Educacional (STE). Entretanto, é importante ressaltar que o acesso às tecnologias da informação e comunicação não acontece simplesmente com a instalação dos computadores na escola, nesse espaço diferenciado, mas pela necessidade de mediação de professores, por meio do desenvolvimento de *habitus*⁷ e saberes docentes para trabalhar, acessar e interagir com essas tecnologias no cotidiano da escola.

Nesse sentido, avançar para além da simples implementação técnica de computadores nas escolas, significa projetar análises sobre como as relações didático-pedagógicas acontecem a partir das novas tecnologias e que dificuldades há nessas relações.

Mas, sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço, uma vez que se desenha uma nova configuração do espaço escolar e novas formas de se relacionar com o espaço, além de novas formas de pensar as práticas educativas, as formas de relações, os discursos, as dinâmicas e o tempo escolar e suas possíveis variações, “[...] estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente” (MORAN, 2000, p. 08) .

⁷ Para dar conta das condutas humanas, é preciso admitir que os agentes sociais possuem estratégias "que só muito raramente estão assentadas em uma verdadeira intenção estratégica" (BOURDIEU, 1996, p. 145).

Pode-se observar então o desenvolvimento de novas práticas nesse novo campo social, ou seja, nesse novo ambiente de aprendizagem, uma vez que ocorrem relações sociais, troca de informações e aprendizados que são mediados pela tecnologia.

São várias os enfoques da análise do uso do computador pelos atores da escola, assim como são várias as implicações curriculares, mas nos limitamos a fazer alguns apontamentos que acreditamos ser pertinentes para a nossa discussão curricular.

Resta-nos ressaltar que a escola, por meio de seus materiais curriculares, deve estar atenta às características do mundo atual, às novas necessidades e expectativas, a fim de contribuir significativamente para a concretização desse papel fundamental da educação e da escola, formando cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Referências

ALMEIDA, Fernando. **Educação e Informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. [org. Renato Ortiz]. São Paulo: Editora Ática, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta de Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: PROINFO, 1997. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/>>. Acesso em: 23 de mar. 2006, 19:54.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: Pereira, Luiz & FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. 6 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação)

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lúcia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. **Currículo**: uma abordagem conceitual e histórica. Ponta Grossa, 2003. Disponível em: <<http://www.uepg.br/prosp/publicatio/2003/06.pdf>>. Acesso em: 15 de agos. 2006, 14:43.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Escola e Cultura Escolar**: dimensões do currículo. Campo Grande: UFMS, 2001.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. **27ª Reunião Anual da ANPED**. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? Caxambú-MG, 2004, p. 1-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maira Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz da (Orgs.). **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Por una historia de la cultura escolar**: enfoques, cuestiones, fuentes. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. [Tradução de Alfredo Veiga-Neto]. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Currículo** (verbete). Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm>. Acesso em: 31 de jul. 2007, 22:30.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.