

O PROFESSOR, A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS

THE TEACHER, CURRICULUM ELABORATION AND TECHNOLOGY

Carlos A. C. BACCAGLINI¹

RESUMO

O objetivo deste texto é destacar a importância da participação do corpo docente das escolas nas decisões a respeito da construção e reformulação de currículos. Para isso, procuramos analisar as concepções de currículo existentes, propondo, em seguida, uma reflexão a respeito da necessidade da organização dos professores através das várias instâncias representativas da sociedade civil, discutindo e construindo uma proposta educacional emancipatória.

Palavras-chave: *currículo, tecnologia, participação.*

ABSTRACT

The object of this article is to emphasize the importance of the participation of the docents in schools in the elaboration and changes which occur in scholar curriculum. For this purpose, we have analysed the current concepts of curriculum, suggesting a reflexion about the necessity of a teachers' organization in this process, so that they can discuss and build new educational proposition with more liberty.

Keywords: *curriculum, technology, participation.*

O Conceito de Currículo

Em um primeiro momento, ao tentar definir currículo, nos deparamos com uma visão utilitarista e ingênua, que o define como *o conjunto de conteúdos a serem*

trabalhados em sala de aula e fora dela, seguindo uma determinada seqüência, que leve em consideração as condições e expectativas do aluno, da escola e do professor, com o objetivo de alcançar um determinado fim (CORAZZA, 1996).

⁽¹⁾ Aluno do curso de Mestrado da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e professor do Colégio Pio XII.

Como se pode observar, as interferências das relações e conflitos existentes na sociedade, que estão presentes nas ações das pessoas, inclusive no momento da definição dos conteúdos e formas de ensinar e de aprender, não se fazem presentes nesta apresentação inicial.

A segmentação e hierarquização dos conteúdos, resultados de uma metodologia que carrega consigo valores, frutos de um processo ideológico que também se encontra presente na elaboração do currículo, não é citada, embora esteja presente.

Os próprios cursos de formação de professores não se preocupam em destacar as possibilidades de intervenção dos professores na elaboração dos currículos, que são deixados a cargo dos especialistas.

O Currículo Prescrito

Ao ingressar no magistério, o professor se defronta com um currículo pronto, preparado pelos especialistas e aplicado pelos professores mais antigos e experientes, que garantem que depois de algum tempo o “novo” professor estará adaptado à tarefa de dar as aulas e obter os resultados desejados (por quem?).

Visto desta maneira, o currículo acaba confundido com a grade de disciplinas, que tem um caráter essencialmente técnico e que deve, portanto, ser elaborado e preparado por técnicos capacitados, especialmente “treinados” para explicitar um desejo da sociedade em relação à escola. Desta maneira, o currículo é visto como algo “neutro”, capaz de servir a qualquer classe social dentro de um determinado modelo de sociedade.

Quando os próprios professores têm esta visão de currículo, acabam por adotar uma perspectiva que os afasta do centro de decisões sobre o seu próprio trabalho, limitando a sua autonomia e legitimando um afastamento em relação ao ***o que ensinar, por que ensinar e como ensinar.***

O Currículo e o Trabalho

Uma das características do modo de produção capitalista é a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho. Um outro nível de alienação - em relação às decisões sobre como e para que o seu trabalho deve ser realizado - já ocorre desde muito tempo atrás. Levando em conta a classificação proposta por Boaventura Santos das fases de desenvolvimento do capitalismo - liberal, organizado e desorganizado - notamos que em cada uma destas fases as exigências de capacitação do trabalhador são diferentes, mas é crescente o distanciamento entre a execução de um trabalho e o planejamento e definição dos objetivos deste trabalho (SANTOS, 1997). O trabalhador não participa das decisões que definem os objetivos do seu trabalho. Existem postos de trabalho associados a determinadas funções e, cabe ao trabalhador que estiver interessado em ocupar estes postos, adaptar-se a eles. Em certo sentido, o trabalho que deve ser realizado antecede as características do trabalhador que vai executá-lo. Com isso, o trabalhador é apenas um executor de determinadas tarefas, usando determinados métodos que lhe fogem ao domínio, na medida que não foram pensados por ele.

No caso do trabalho dos professores, a maneira como são elaborados os currículos e como são implementados, de cima para baixo, alienando o professor do processo de discussão, faz do professor um mero executor de ordens definidas pelos especialistas, senhores das técnicas do conhecimento e da didática, por sua vez, reféns do sistema.

Nesse quadro, o professor opina muito pouco sobre quais os conteúdos e como estes conteúdos devem ser trabalhados. No máximo ocorrem discussões sobre a organização dos conteúdos, procurando manter, na disciplina, uma ordem capaz de preservar critérios de pré-requisitos.

A definição dos conteúdos, o tempo que cada conteúdo é “trabalhado” e quais os conteúdos

que podem ser deixados de lado são definidos por fatores alheios à escola e ao professor. É o mercado, são os vestibulares, os especialistas em currículo, as famílias, todos submetidos a uma influência cultural que leva à aceitação acrítica e, como consequência, à domesticação.

Ao entrar em sala de aula e trabalhar conteúdos com os alunos, os professores executam um currículo (currículo real), que é constituído tanto pelo conteúdo trabalhado quanto pela forma como o professor interage com a turma como também pelos valores que o professor veicula. O fato de os alunos terem mais tempo ou menos tempo para expressar as suas dúvidas e construir os seus conhecimentos também integra o currículo real. A organização da sala em fileiras ou em grupos, também é uma expressão do currículo. A postura do professor, à frente da sala ou circulando entre os alunos é também uma expressão do currículo. Todos estes procedimentos estão relacionados a uma intenção sempre oculta nos planos de curso e projetos pedagógicos, mas que acaba aparecendo na sala de aula e impondo situações nas quais ocorre a comunicação de valores tidos como importantes pelas correntes hegemônicas na elaboração da prática em sala de aula (APPLE: 1982).

Muitos destes fatores não são percebidos pelos professores como parte integrante do currículo, uma vez que não estão citados (silêncio) nos planos de ensino ou projetos pedagógicos ou mesmo são fatores associados à história de cada professor, que tem sua formação acadêmica e não acadêmica interferindo na sua ação, em sala de aula ou não.

A concepção de mundo de cada professor vai interferir na maneira como ele vai atuar na sala de aula e conseqüentemente, no **currículo em ação**.

Ter consciência de que todos estes fatores (e muitos outros) fazem parte de uma dimensão oculta do currículo que, embora oculta se encontra presente na nossa prática, é fundamental para que possamos pensar a possibilidade de

alternativas, capazes de preservar e ajudar a construir a autonomia intelectual dos jovens, impedindo que sejam impostos em um primeiro momento valores que não lhe dizem respeito e que, por um processo de assimilação e acomodação acabam sendo aceitos como se fossem naturais (APPLE: 1982)

As relações entre a Escola e a Sociedade

É óbvio que a escola, enquanto instituição inserida em uma sociedade, tem uma função a desempenhar nesta sociedade, sendo, portanto, alvo de cobranças e expectativas. No entanto, sendo esta sociedade na qual a escola se encontra inserida, uma sociedade na qual ocorre uma luta pela posse da riqueza gerada, esta luta e os interesses dos segmentos existentes, se refletem na escola e na sua organização. Um dos reflexos se dá na composição do currículo, quer pela apresentação de conteúdos e métodos a serem usados como pela omissão e silêncio em relação a outros fatores.

A ocultação do conflito e a proposição de que o conflito não é algo natural - a ideologia do consenso - é uma forma de procurar legitimar apenas algumas atitudes críticas superficiais, impedindo um questionamento mais profundo das estruturas vigentes na escola e na sociedade. A situação de equilíbrio aparece como sendo algo natural, que precisa ser preservado. Qualquer tentativa de quebrar este equilíbrio é considerado anti-social.

Ao trabalhar em cursos do ensino médio, a cobrança das famílias e dos alunos se dá, tendo como referência os vestibulares. Os jovens têm intenção de continuar os estudos e os conteúdos trabalhados devem ser aqueles exigidos nos vestibulares. Esta visão utilitarista acaba por inibir iniciativas que tenham por objetivo um conhecimento mais cuidadoso e trabalhado de conceitos e fenômenos que exigiriam mais tempo e reflexão para serem construídos e que nem por isso prejudicariam o desempenho dos alunos nos vestibulares.

Algumas iniciativas no ensino com uso de computadores (OLIVEIRA, 1997) para simular situações ou apenas como tecnologia capaz de organizar dados com o objetivo de facilitar conclusões (uso de planilhas) ou ainda com o uso de laboratório, podem dar conta de permitir o desenvolvimento do conhecimento relativo a certos conceitos pelos alunos, dando-lhes, ao mesmo tempo, condições de realizarem bons vestibulares. Isto demonstra que há outras possibilidades de se trabalhar os conteúdos de maneira eficiente, sem negar a importância da perspectiva de curto prazo de um vestibular na vida dos alunos.

O uso destas chamadas “novas tecnologias” exige, no entanto, uma atitude crítica, para que não se caia no uso pelo modismo ou apelo de mercado. Faz-se necessário compreender claramente como estas tecnologias podem contribuir para a construção do conhecimento em cada ambiente social, levando em conta a realidade cultural e econômica, respeitando as diferenças, evitando o risco de uma massificação legitimada pelo uso de tecnologia avançada.

O ser humano sempre se apoiou no uso de tecnologias para construir os seus conhecimentos. A esse respeito, LÉVY (1993: 154) diz:

“Uma boa parte daquilo a que chamamos racionalidade, no sentido mais estrito do termo, equivale ao uso de um certo número de tecnologias intelectuais, auxílios à memória, sistemas de codificação gráfica e processos de cálculo que recorrem a dispositivos exteriores ao sistema cognitivo humano”.

Nesse sentido, ignorar o uso de tecnologias significa barrar a possibilidade de construção do conhecimento, impedindo que o ser humano possa refletir sobre o seu próprio pensar, criticando e reconstruindo, num constante refazer. De qualquer maneira, alguma tecnologia sempre é usada, seja ela o quadro com giz ou lápis e papel e até um discurso, capaz de criar imagens baseadas na linguagem oral, são dispositivos

exteriores ao sistema cognitivo, que auxiliam o desenvolvimento de um raciocínio.

Normalmente, os educadores fazem uso apenas das tecnologias sobre as quais têm algum domínio, resistindo ao uso de outras tecnologias, tenham sido elas desenvolvidas recentemente (caso do uso de computadores com todos os recursos de som, imagem e facilidade de comunicação que acompanham este instrumento) ou não (caso do recurso a experimentos capazes de colocar o aluno em contato com a realidade sem as limitações idealizadas dos exercícios e problemas propostos em sala de aula). A esse respeito, SANCHO (1998: 40-41) nos diz:

“Assim, os professores ou os teóricos da educação, que só parecem estar dispostos a utilizar e considerar as tecnologias (artificiais, organizadas e simbólicas) que conhecem, dominam e com as que se sentem minimamente seguros, por considerá-las não (ou menos) perniciosas, não prestando atenção às produzidas e utilizadas na contemporaneidade, estão, no mínimo, dificultando aos seus alunos a compreensão da cultura do seu tempo e o desenvolvimento do juízo crítico sobre elas”.

Dominar o uso das chamadas novas tecnologias, usando-as no sentido de contribuir como meio facilitador da implementação de um projeto pedagógico é uma necessidade. Assim como toda tecnologia, os objetivos manifestos ou não do seu uso serão determinados por uma visão de mundo daqueles que as utilizam e da situação real na qual ela surge como possibilidade.

A respeito do uso das “novas tecnologias”, LION (1997:27) alerta para alguns preconceitos que acompanham o aparecimento e uso de novas tecnologias:

À imagem da tecnologia vêm associadas idéias muito arraigadas:

- *Preconceitos epistemológicos: existe uma primazia do teórico no que se refere ao prático e ao social;*

- *Preconceitos históricos: a história é vista como uma acumulação de conhecimentos, que sempre tende ao progresso;*
- *Preconceitos avaliativos: a ciência é objetiva e neutra. A tecnologia, como ciência aplicada é neutra. As inovações neste campo, produzidas em âmbitos fechados, são um domínio de peritos.*

No caso das "novas tecnologias", o preconceito histórico gera a idéia de que o novo é melhor apenas por ser novo - resultado de um acúmulo maior de conhecimentos - podendo dar origem a uma aplicação tecnicista, na qual a tecnologia aparece como um fim em si mesma.

Mudanças? Para quê?

Sem dúvida, todo momento de mudança, como esse que vivemos, é também momento de possibilidades, no qual os espaços para exercer resistência ao que vem sendo feito se ampliam e contribuem para o surgimento de propostas calcadas em concepções alternativas de Homem e de mundo.

Se por um lado há mudanças no processo produtivo mundial, que exigem uma adaptação da escola a esta nova realidade para que ela possa permanecer como uma instituição capaz de responder a interesses imediatos das populações e das forças hegemônicas da sociedade, por outro, a construção destas mudanças pode ser usada para a reflexão sobre o papel da escola enquanto instituição comprometida com a emancipação das pessoas, e dos grupos excluídos das esferas de decisão.

Para que estas mudanças possam ocorrer na sociedade como um todo, faz-se necessário, que nas escolas, os professores conquistem a possibilidade de tomar parte nas decisões sobre **o que ensinar, por que ensinar e como ensinar.**

A percepção do currículo como um reflexo de uma estrutura de poder plural, é um primeiro

passo no sentido de destacar a importância de participar das decisões relativas à sua elaboração.

Em seguida é necessário ter clareza sobre quais as propostas que permitem a construção e execução de um currículo alternativo viável e baseado em valores que sejam significativos (para quem?). Isto exige que se construa uma proposta de currículo baseada numa visão (de quem?) de escola e de sociedade. Este é o momento de escolher os parceiros de caminhada e, irremediavelmente, definir os adversários.

Sem dúvida, a questão do currículo é conflituosa, e difícil de tratar pois até mesmo alguns professores, em virtude da sua formação e posição ideológica consideram correto que o currículo seja tratado como algo que deve ser preparado por especialistas, em virtude da falta de tempo dos professores, etc... (CORAZZA, 1996). Há, no entanto, aqueles que questionam esta realidade e que procuram alternativas, ocupando os espaços conquistados e atuando com uma visão crítica.

Uma das propostas neste sentido é a de (KINCHELOE, 1997), ao vislumbrar a possibilidade de uma formação e conseqüente atuação do professor numa perspectiva pós-moderna e pós-formal. Para Kincheloe, há necessidade de considerar a construção do conhecimento tendo como referencial as experiências individuais das pessoas, levando em conta, para isso, outras dimensões além daquelas encontradas no pensamento formal:

"Muito do que a ciência cognitiva e, por sua vez, a escola têm medido como inteligência consiste de um corpo externo de informação. A fronteira na qual a informação das disciplinas intersecciona com os entendimentos e as experiências que os indivíduos carregam com eles para a escola é o ponto onde o conhecimento é criado (construído). O professor pós-formal facilita esta interação, ajudando os estudantes a reinterpretarem suas próprias vidas e descobrirem novos talentos como resultado

de seu encontro com o conhecimento escolar"(p. 151).

Propostas

Ao fazer uma análise do trabalho do professor e dos fatores, subjetivos e objetivos que intervêm na sua prática, há, na minha maneira de ver, a necessidade de compreender o papel desempenhado pelas instituições que existem na sociedade e que oferecem possibilidades, aos professores, uma discussão da sua prática enquanto categoria profissional.

Acredito que só assim pode surgir uma proposta alternativa que incorpore uma visão de escola capaz de acompanhar mudanças significativas na organização social. Partindo do fato de que a escola se encontra em uma sociedade real, e que é, por isso mesmo um palco de luta, responsável pela criação e reprodução de valores, não podemos crer que seja possível atingir mudanças significativas no papel desempenhado pela escola, a partir de mudanças internas. Há necessidade de mudanças estruturais que, estas sim, precisam ser pensadas **com a escola** juntamente com a participação de outras instituições sociais capazes de dar subsídios para uma mudança maior. Citando KINCHELOE, "*temos que entender uma instituição a partir do ponto de vista daqueles que têm sofrido mais com a sua existência*" (KINCHELOE, 1997: 166)

Para atingir este objetivo, o papel das instituições representativas da sociedade organizada (sindicatos, partidos, APMS, organizações estudantis, associações de professores, etc.) é fundamental, pois, há a necessidade de uma construção coletiva e ampla, abordando vários aspectos que interferem em uma proposta curricular, que exige organização

para que ocorra a possibilidade de "estar junto construindo".

Ao propor alternativas aos conteúdos e à maneira de trabalhar estes conteúdos em sala de aula, nós estaremos mexendo com valores provenientes de esferas mais amplas da sociedade, que tem os seus *mecanismos de controle de distúrbios* sempre preparados para agir. Este é um risco, que até vale a pena se nós consideramos a possibilidade de resgate da dignidade do professor, a atuação cidadã e, pelo menos um pouquinho no sentido de modificar as estruturas existentes.

Bibliografia

- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CORAZZA, Sandra M. In: Moreira, A.F. *Currículo: Questões Atuais*. Campinas. Papyrus, 1996.
- KINCHELOE, Joel L. *A Formação do Professor como Compromisso Político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1993.
- LION, Carina Gabriela. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, Edith (org). *Tecnologia Educacional: Política, História e Propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- OLIVEIRA, Ramon de. *Informática Educativa*. Campinas: Papyrus, 1997.
- SANCHO, Juana Maria. *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice - O Social e o Político na Pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.