

**AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E
AS TECNOLOGIAS: os usos em
debate**

**CURRICULUM CONCEPTIONS AND
TECHNOLOGIES: uses in debate**

**CONCEPTOS CURRICULARES Y
TECNOLOGÍAS: usos en debate**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.60306

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: Este artigo objetiva transitar pela trajetória das principais concepções de currículo, e abordar como cada uma esteve vinculada com determinado uso das tecnologias. O intuito é problematizar os usos instrumentais e acrílicos das tecnologias que são praticados nos currículos. Em contraposição a essa proposta, é defendido que tanto os currículos, quanto as tecnologias podem ser entendidas por meio de sua dimensão cultural, quer dizer, de prática de significação. De natureza teórica, este estudo foi desenvolvido estabelecendo redes de conversa com pensamento freireano e autores do campo do currículo e da filosofia da tecnologia, na tentativa de problematizar as principais tradições curriculares e as diferentes concepções e usos da tecnologia. Ao final, propomos o que denominamos de práticas tecno-curriculares, a partir de uma perspectiva pós-estrutural, as quais podem ser compreendidas como um conjunto de práticas curriculares que se fazem dos usos das tecnologias, e estão implicadas com os processos simbólicos que fabricam conhecimentos, significados, territórios existenciais, desejos, e tudo isso, permeado por relações de poder.

Palavras-chave: Currículos. Tecnologias. Usos.

Recebido em: 26/07/2021

Alterações recebidas em: 14/04/2022

Aceito em: 12/04/2022

Publicação em: 26/01/2023

Hugo Souza Garcia Ramos

Mestre em Psicologia Institucional

Doutorando em Educação pela
Universidade Federal do Espírito Santo,
Brasil.

E-mail: hugo-sgramos@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8341-9784>

Alexandro Rodrigues

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal do
Espírito Santo, Brasil.

E-mail: xela_alex@bol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5998-4978>

Geide Rosa Coelho

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal do
Espírito Santo, Brasil.

E-mail: geidecoelho@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5358-9742>

Como citar este artigo:

RAMOS, H. S. G.; RODRIGUES, A.; COELHO, G. R. AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS: os usos em debate. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-11, 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.60306>.

Abstract: This article aims to travel through the trajectory of the main concepts of curriculum, and to address how each one was linked to a certain use of technologies. The aim is to problematize the instrumental and uncritical uses of technologies that are practiced in curricula. In contrast to this proposal, it is argued that both curricula and technologies can be understood through their cultural dimension, that is, the practice of meaning. Of a theoretical nature, this study was developed by establishing conversation networks with Freirean thought and authors in the field of curriculum and philosophy of technology, in an attempt to problematize the main curricular traditions and the different conceptions and uses of technology. In the end, we propose what we call techno-curricular practices, from a post-structural perspective, which can be understood as a set of curricular practices that are made from the use of technologies, and are involved with the symbolic processes that manufacture knowledge, meanings, existential territories, desires, and all that, permeated by power relations.

Keywords: Curriculum. Technologies. Uses.

Resumem: Este artículo tiene como objetivo recorrer la trayectoria de los principales conceptos del currículo, y abordar cómo cada uno se vinculó a un determinado uso de las tecnologías. El objetivo es problematizar los usos instrumentales y acríticos de las tecnologías que se practican en los currículos. En contraposición a esta propuesta, se argumenta que tanto los currículos como las tecnologías pueden entenderse a través de su dimensión cultural, es decir, la práctica del sentido. De carácter teórico, este estudio se desarrolló estableciendo redes de conversación con el pensamiento y autores freireanos en el campo del currículo y la filosofía de la tecnología, en un intento de problematizar las principales tradiciones curriculares y las diferentes concepciones y usos de la tecnología. Al final, proponemos lo que llamamos prácticas tecnocurriculares, desde una perspectiva postestructural, las cuales pueden entenderse como un conjunto de prácticas curriculares que se realizan a partir del uso de las tecnologías, y se involucran con los procesos simbólicos que fabrican conocimiento, significados, territorios existenciales, deseos, y todo eso, permeado por relaciones de poder.

Palabras clave: Currículo. Tecnologías. Usos.

1 APROXIMAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Quando falamos de currículo, termo muito usado no vocabulário educacional, estamos nos referindo a quê? Grades curriculares com disciplinas? Planos de ensino ou de curso? Conjunto de ementas e programas de disciplinas? Lista de conteúdos e objetivos? O currículo pode ter tais formas e tantas outras, já que é uma construção histórico-cultural, uma invenção social. Podendo, assim, se configurar de diferentes modos. Seu campo, todavia, não é um objeto estático, produz-se diante de constantes debates, disputas, conflitos e relações de poder. Atualmente, tal campo tem-se ampliado e diversificado cada vez mais, sendo influenciado por diferentes abordagens teóricas que se fazem hegemônicas em determinado momento (LOPES; MACEDO, 2011). O que implica considerar seu caráter polissêmico, o qual varia de acordo com fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e ideológicos.

Percebemos, dessa maneira, que definir currículo não é uma tarefa fácil. Contudo, a busca por uma “definição” não deveria se configurar como a questão central. Propomos, a partir de uma perspectiva pós-estrutural, o exercício de tentar realizar um deslocamento na pergunta “o que é currículo” para uma investigação de como os seus sentidos – que foram produzidos discursivamente, se impuseram ao longo do pensamento curricular (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse sentido, o que há são significações em disputa a respeito do que concebemos como currículo, e, acrescentaríamos, também, tecnologias.

Podemos observar a luta pela significação das tecnologias, nesse contexto, quando, por exemplo, as políticas curriculares buscam hegemonizar certos sentidos de suas finalidades e usos. Além disso, as concepções de tecnologia mudam ao longo da trajetória do pensamento curricular em função das finalidades sociais projetadas, em determinado momento histórico, conforme veremos posteriormente, neste trabalho. Enfim, a tecnologia do mesmo modo é um nome disputado, tramado, articulado e significado nas diferentes redes dos contextos curriculares e sociais.

E afinal, o que estamos entendendo por tecnologias? É fácil identificá-la na nossa experiência? O que vem à sua mente quando mencionamos esta palavra? Normalmente, as pessoas, em uma tentativa

de ilustrar e representar a tecnologia, respondem: celulares, computadores, tabletes, ou seja, artefatos da contemporaneidade. Sendo assim, a tecnologia parece consistir dentro de um domínio de objetos, mas o celular, por exemplo, é em si a tecnologia? Nos dias de hoje, percebemos como ela passou a ser vista apenas como produtos que se produzem, que se usam ou se consomem. No entanto, essa é apenas uma das formas pelas quais podemos encontrar sua manifestação, existem outras formas e possibilidades de significação.

Para abordar as diferentes concepções de tecnologia, além de reconhecer e dimensionar a própria carga semântica que a palavra carrega, o que fez ganhar diferentes adjetivos ao longo dos anos, buscaremos estabelecer diálogo com Feenberg (2003, 2005) e Fonseca; Costa; Kirst (2008). Em relação ao currículo, criamos redes de conversa com Lopes; Macedo (2011), Silva (2011, 2010) e Freire (1977, 1996, 2003), na tentativa de problematizar as principais tradições curriculares. Uma advertência importante: estamos tentando nos libertar e distanciar de uma ideia de gradualismo linear para o pensamento curricular, que nos remete juntamente para um movimento progressivo/evolutivo e uniforme. Iremos conseguir? Talvez, não podemos garantir tendo em vista o tamanho da sua força na nossa formação, mas nossa aposta se coloca nos hibridismos. O importante é ter consciência desta armadilha. O tradicional não ficou no século XIX, são práticas-políticas que se afirmam, igualmente no presente, por exemplo, para manutenção do poder fascista.

Considerando esse panorama geral, queremos discutir, neste artigo, de natureza teórica, as possíveis relações do encontro entre as concepções de currículo e os usos da tecnologia. O intuito é questionar os usos instrumentais e acríticos que são feitos deste fenômeno. Em contraposição a essa proposta, é defendido que tanto os currículos, quanto as tecnologias podem ser entendidas por meio de sua dimensão cultural, quer dizer, como prática de significação. Ao final, propomos o que denominamos de práticas tecno-curriculares.

2. OS USOS DAS TECNOLOGIAS NA CONCEPÇÃO TÉCNICA DE CURRÍCULO

Ao pesquisar a etimologia da palavra currículo, podemos constatar que ela deriva da palavra latina *scurrere* e apresenta vários significados: ato de correr, atalho ou pista de corrida. Daí o entendimento do currículo escolar como um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos estando à ideia intimamente vinculada à lógica da sequencialidade e da prescrição. E ao final deste caminho, e dessa “corrida”, acabamos nos tornando o que somos (SILVA, 2011).

O surgimento do campo dos estudos curriculares, emerge, especificamente, nos Estados Unidos, somente no final do século XIX e no início deste (LOPES; MACEDO, 2011). O contexto social era da industrialização, na psicologia, ganhava destaque o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo. Modelo esse que consistia em dar ênfase à eficiência operacional das tarefas realizadas nas fábricas e buscava extrair o melhor rendimento de cada funcionário, de modo a racionalizar o trabalho concebido em moldes científicos, com a divisão do trabalho e especialização do operário sob um viés mecanicista. Nessa conjuntura de transformações sociais, a escola e o currículo, precisaram assumir e responder as novas demandas que surgiram, como inserir a população dispersa no mundo do trabalho.

Este novo campo (curricular) que estava nascendo, segundo Silva (2011), teve forte influência das teorizações de Bobbitt, autor do livro *The curriculum* (1918). A publicação, deste livro, se configurou como um marco nos estudos de currículo, enquanto um campo especializado, e influenciou, o que posteriormente ficaria conhecido como a concepção instrumental/técnica. Ou seja, designa um campo especializado de organização e do funcionamento escolar, “visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25-26). O que se destacava, desse modo, era o seu caráter prescritivo.

A concepção de currículo proposta por Bobbitt, e consolidada posteriormente no livro de Ralph Tyler, era vista a partir de uma lógica empresarial e industrial, sendo que a escola deveria buscar os princípios do processo de industrialização defendidos por Frederick Taylor. Com outras palavras, o sistema educacional estava relacionado com uma questão de organização, concebido como um processo de racionalização de resultados, rigorosamente especificados e medidos, em que se necessitavam de objetivos, procedimentos e métodos (SILVA, 2011). Em suma, as palavras que ganhavam força eram

eficiência, produtividade, ordem e desenvolvimento.

Nesse cenário, o currículo precisava dar conta de responder a quatro questões principais, quais sejam

Que objetivos educacionais devem a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas para que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2011, p.25).

Estas perguntas básicas que Tyler propôs, culminou na divisão tradicional da atividade educacional em três grandes áreas, a saber: planejar (currículo), executar (ensino) e avaliar. A racionalidade tyleriana, como aponta Lopes e Macedo (2011), foi o modelo mais utilizado no mundo ocidental para desenhar os currículos. No limite, para as autoras, trata-se de uma racionalidade que pode se chamar de técnica ou sistêmica. E nessa concepção técnica de currículo, como ocorre os usos das tecnologias? A visão que se tem dela é do mesmo modo: técnica, quer dizer, de um simples instrumento a ser utilizado nas práticas curriculares.

Para entendermos melhor tal visão, precisamos, primeiramente, discutir a concepção de tecnologia que está sendo utilizada: Instrumentalismo (FEENBERG, 2003). Conforme podemos observar, como o próprio nome demonstra, a tecnologia ganha um caráter estritamente instrumental. Nas palavras de Feenberg (2003, p. 6), “é simplesmente uma ferramenta ou instrumento da espécie humana com o qual nós satisfazemos nossas necessidades”. Nessa perspectiva, a tecnologia é vista como neutra, isto é, isenta de valores. Além disso, se torna um produto espontâneo que surgiu na nossa civilização e que a maioria das pessoas incorporam seus usos sem realizar nenhuma análise prévia.

Foi justamente deste modo que, nos anos de 1980, começaram a incorporar o uso dos microcomputadores nas escolas brasileiras. Podemos afirmar que eles foram apenas um apêndice ou algo tangencial ao currículo, em que a grande preocupação residia em equipar as escolas, sem que se questionasse o uso desses equipamentos. Heinsfeld e Pischetola(2019) identificaram que houve uma ênfase no quantitativo de máquinas, bem como na implantação de laboratórios de informática. Na realidade, essas tecnologias ficaram somente confinadas nestes laboratórios e sendo criadas disciplinas para o estudo da Informática, em dia e hora determinados.

Nessa direção, na concepção técnica de currículo, as tecnologias são utilizadas como instrumentos de trabalho do professor, tendo seus usos resumidos a finalidades projetivas ou ilustrativas. Podemos ir além, a visão que se tem da tecnologia é tecnicista, de um instrumento utilizado como recurso didático, remetendo a uma suposta neutralidade e objetividade. Em outras palavras, é utilizada como um outro meio de “entregar a informação ao aluno”. Não se muda as práticas curriculares, só é incorporada a elas, as tecnologias.

3. ESTRUTURAS DE PODER E IDEOLOGIA: o questionamento crítico nos usos das tecnologias

A concepção técnica e instrumental, segundo Silva (2011), estruturou, até a década de 1980 no Brasil, os currículos, as escolas e os rumos da Educação, além do universo do trabalho. Já nos Estados Unidos, a partir dos anos 1970, tal concepção começou a ser contestada, surgindo o chamado movimento de “reconceptualização”, para criar uma forma de pensar o currículo, o qual constituiu a teorização crítica do campo. O contexto era de várias transformações em âmbito político, social e econômico, que emergiram ainda na década de 1960, e que trouxeram contribuições e subsídios para engendrar as críticas educacionais e curriculares. Podemos destacar entre eles

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários países; a continuação do movimento de direitos Civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra no Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil. [...] Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e

a estrutura do pensamento tradicional (SILVA, 2011, p.26).

A questão que se colocava, neste momento, não era mais como se faz o currículo, mas seus efeitos sobre nossas vidas e a realidade, levando em conta que ele está a serviço de propagar interesses e valores sociais que nos agenciam, transformam e nos conformam. Ao invés de método, o currículo torna-se, nas palavras de Lopes e Macedo (2011), um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Para entender melhor tais transformações, precisamos, abordar os estudos desenvolvidos por Louis Althusser.

Em seu livro intitulado *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* (1971), o teórico propôs uma ampla reflexão sobre os mecanismos de reprodução de classe operados pelo Estado, e mesmo sem adentrar especificamente na escola, aborda as relações entre Educação e ideologia, tornando-se fundamental para os estudos marxistas críticos posteriores, como, Christian Baudelot e Roger Establet, e, Samuel Bowles e Herbert Gintis.

Nessa direção, as produções de Michael Apple ganham destaque, já que foi o momento em que as análises reprodutivistas passaram a tratar especificamente do currículo. Em 1979, este autor lançou o livro *Ideologia e currículo*, discorrendo sobre a necessidade de entendermos que o currículo era permeado por ideologias e possuía a capacidade de “produzir” pessoas, e o próprio conhecimento. Para sustentar tais argumentos, recorre a dois conceitos que se articulam, o de hegemonia, “referindo-se a um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum” (LOPES; MACEDO, 2011, p.31). E o conceito de ideologia, entendido sinteticamente como “um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa legitimar determinada visão de mundo” (ibidem).

Conscientizando-se de que os currículos escolares estão engendrando a hegemonia ideológica de certos grupos da sociedade e que o conjunto de conhecimentos materializados nele não são imparciais, que, Apple, provoca uma ruptura no pensamento curricular. Isso se deu, sobretudo, por mostrar a escola não apenas como espaço de reprodução, mas de produção. Em suma, não podemos alegar qualquer inocência a respeito da seleção de conhecimentos a serem ensinados aos alunos, nem mesmo a encarar o currículo de modo ingênuo e não problemático. Mas, constituído de ambiguidades e contradições.

Da mesma forma, os usos das tecnologias, numa concepção crítica de currículo, não podem ser concebidos de forma ingênua. Trata-se de reconhecer que tais usos carregam consigo, dinâmicas, de poder e hegemonia, da sociedade capitalista. Como destaca Apple (1987, p. 12),

a nova tecnologia está aqui e não vai embora [e] a nossa tarefa como educadores é certificarmos-nos de que quando entrar na sala de aulas ali estará por sábias e prudentes razões políticas, econômicas e educacionais e não porque os grupos de poder desejam [novamente] redefinir os objetivos da educação de acordo com os seus interesses.

Importa, como proclama a teorização crítica, que os usos das tecnologias, nos currículos, não são ações neutras e desinteressadas, mas que atendem aos interesses de grupos que detêm o poder econômico. A tecnologia não pode ser vista como um mero instrumento neutro, pois “carrega valores antidemocráticos provenientes da sua vinculação com o capitalismo. Os valores e interesses das classes dominantes estão imbricados no próprio desenho dos procedimentos e máquinas, bem como nas decisões que os originam e mantêm” (FEENBERG, 2015, p. 153). Indiscutivelmente, as tecnologias são atravessadas, constituídas e instituídas por múltiplas relações de poder que intencionam a produção de certos tipos de subjetividades.

Vale sublinhar que vários organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, elaboram documentos e políticas que disputam pela hegemonização de sentidos sobre os usos das tecnologias, na Educação e nos currículos.

Diante do exposto, de acordo com Paraskeva e Oliveira (2008), não podemos deixar de questionar o que há de crítico nas tecnologias e nos seus diferentes usos que são determinados e praticados nos currículos. Os autores sugerem, além disso, de trabalhar com os alunos diferentes aspectos: filosóficos,

políticos, econômicos, culturais, que perpassam os artefatos tecnológicos e promovem posições de sujeito. Por fim, podemos observar que houve avanços e questionamentos importantes, mas a tecnologia ainda está reduzida somente a uma ideia de instrumento. A seguir, nos propomos a escrever com Paulo Freire, Dona Terezinha e Tomaz Tadeu da Silva para pensarmos a temática do estudo em tela, ainda na perspectiva crítica, a partir do encontro com estes autores.

3.1 PAULO FREIRE, CURRÍCULOS E TECNOLOGIAS: pensar/desejar/esperançar com os usos da palavra-mundo

Tomar Paulo Freire (1977, 1996, 2003) por companhia para seguir pensando currículo(s) e tecnologia(s), ainda que sabendo que Freire não se debruçou sobre esses campos de saber, não significa afirmar que as preocupações curriculares e com as tecnologias, não estivessem presentes em seus modos de ver/sentir/falar/escrever com os sujeitos da educação e da prática educativa. As questões do conteúdo, mais especificamente, do conteúdo programático, da palavra geradora e dos temas geradores, em *Pedagogia do Oprimido* (1977), se tornam central na discussão que faz sobre educação bancária e educação problematizadora.

Com essas chaves de leitura mirando o questionamento da educação bancária, os processos violentos da colonização do sujeitos e do conhecimento, Paulo Freire inconformado com as práticas alienadoras, esvaziadas dos sentidos das experiências dos subalternos, na sua leitura dos sistemas de opressão, feitas de palavras ocas, segue em seu trabalho, desafiado pela emergência da boniteza da vida, convocando os trabalhadores/as da Educação e os que importam com a construção de uma sociedade mais justa e igualitárias, a pensar/desejar/esperançar na luta com práticas educativas afeita aos usos da palavra-mundo. Um tanto de currículo estava lá. Paulo Freire sabia a força dos currículos nos processos de subjetivação, por isso, a palavra-mundo, a dialogia, os modos de comunicação são de extrema importância no pensamento deste autor, para a construção das paisagens e forças curriculares.

Afirmar o mundo com Paulo Freire se faz acontecer na justa medida em que, inconformados com as políticas curriculares e de gestão da vida que nos impendem de sermos mais, pronunciamos o mundo com o outro, nos usos coerentes de um que-fazer com a palavra-mundo. E, nesse pronunciamento, nesse que-fazer, as tecnologias, ferramentas de comunicação e de transformação do mundo, podem nos ser de extrema importância para processos sócio-histórico, e a ação de homens e mulheres no mundo. As tecnologias, em sua ética, podem nos ajudar a pronunciar os atos criativos, as resistências, os processos revolucionários daqueles/as que, em comunhão, se libertam das políticas necrófilas via currículos que nos querem menos.

Desse lugar, dos que se reconhecem em políticas de alianças a favor de uma vida afeita a justiça cognitiva e social, as tecnologias, ainda que não prestemos atenção nelas, podem nos ajudar a pronunciar a boniteza da inconclusão do mundo. Não podemos esquecer que, a partir do lápis e cadernos em mãos, aqui considerados tecnologias, podemos fazer a revolução na Educação. Nossos opressores temem a força de um lápis não mão. Experiências bonitas, ampliando as práticas de liberdade, os processos de conscientização, com lápis, cadernos, quadros, giz, mimeógrafos, retroprojetores não nos faltam.

Desse lugar, que desde sempre reconhece a Educação, como modos de transformação de pessoas e mundo, uma criança, se valendo da memória e da sua experiência de seu pequeno mundo e da palavra-mundo, narra com Paulo Freire sobre currículo e tecnologias. Nesse sentido, apresentamos, neste momento, como exemplo uma lembrança da infância. Aquela gerigonça¹ mágica sobre a mesa da professora se fazia intocável. De vez em quando, a Professora, Dona Terezinha, não posso esquecer seu

¹. Mimeógrafo é o instrumento utilizado para imprimir trabalhos escolares. Até hoje, é possível encontrar quem use esse tipo de 'impressora'. Esse aparelho foi uma das primeiras "impressoras" do meio educacional. O sistema de impressão consiste em cópias de papel escrito em grande escala, com a utilização de alguns materiais como papel sulfite (ou outro tipo), uma mesa de apoio, álcool, estêncil, scanner de texto e molha dedo. Desenvolvida pelo inventor Thomas Alva Edison, a máquina foi lançada em 1880, mas só usada pela primeira vez em 1887. Com o tempo, o mimeógrafo foi-se aperfeiçoando, ganhando uma pequena rotativa manual, permitindo uma reprodução em grande escala. Na época, era o meio mais barato e eficiente de impressão. Informação disponível em: <https://www.impressorajato.com.br/saiba-o-que-e-mimeografia>

nome, fazia questão de nos avisar que naquela máquina mágica, criança estava proibida de mexer. A máquina era mágica mesmo. Dela, saía um mundo de coisas. Não sei como aquela folha ia parar na bolsa da professora. Mas de dentro da bolsa, da Dona Terezinha, de vez em quando, saía uma folha cheia de belezuras de escola. Do meu lugar, de menino, que desejava ser a professora, chamava aquela folha, de folha mãe. A folha mãe, era feita de camadas. Três camadas. Na primeira, uma folha mais grossa e lisa, a professora marcava com seu mundo o que iríamos trabalhar naquela aula. No mundo da professora, parecia caber o mundo de todos os seus alunos. A segunda folha, bem fininha, tipo papel de seda, dessas que usamos para confeccionar nossas pipas, se não me engano, chamava-se papel carbono, e recebia as marcas das mãos da professora que deixava vazar os traços que marcava a terceira folha. Esta, a terceira folha, marcada com nossos mundos e com o mundo da professora era grudada na boca da máquina mágica.

Naquelas folhas que logo se grudava na máquina mágica, comparecia histórias de escola e as atividades que só existem no mundo da escola, e que somente a Dona Terezinha sabia fazer. A máquina mágica era alcoólica. Para trabalhar, e fazer a mágica acontecer, era preciso muito álcool. Adorávamos receber as folhas marcadas com os traços da professora, mas, não era só isso, adorávamos o cheiro do álcool que se espalhava pela sala. Com aquela máquina, a professora rapidamente nos colocava para trabalhar. Morríamos de rir daquela máquina...

Tinha dias que ela, a máquina mágica, trabalhava perfeitamente. Todos os estudantes pareciam receber o mesmo mundo marcado pelo mundo de Dona Terezinha. Tinha dia, que por descuido, o excesso de álcool fazia borrar tudo. Por ali, no borramento, número virava letra, ursinhos fofos viravam monstros, menino virava menina... E a imaginação seguia. Tinha dia que coisas desapareciam da folha. Estavam lá e não estava. Era preciso olhos de atenção para encontrar no papel o que a máquina não deixava aparecer. Acho que máquina mágica de uma certa forma dizia, “de tanto repetir, repetir, repetir, falho”. Dona Terezinha na boniteza de sua ação docente, manipulando currículos e tecnologias a sua maneira, rindo e brigando com a máquina mágica nos dizia que,

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ao ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência fundante de aprender (FREIRE, 1996, p.12,13).

E foi aprendendo socialmente que os três autores deste artigo, atentos a Dona Terezinha, rindo com a máquina mágica, que de tanto repetir, falha, se fazem professores. Se aqui buscamos a companhia de Paulo Freire para fiar conversas implicadas com o(s) currículo(s) e as tecnologias, é porque, com ele, esses campos de saberes, fora dos nomes dados pelos especialistas, em dar nome e identidade as coisas, produtores de mundo e de sujeitos, comparecem em seus trabalhos. Não podemos esquecer que

As professoras e os professores de todas épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como currículo pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos por currículo. A emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização dos setores especializados sobre currículo na burocracia estatal e o surgimento das revistas acadêmicas especializadas sobre currículo (SILVA, 2011, p. 21).

Com Dona Terezinha, nunca ouvíamos falar de currículo! Ela falava da página do livro, ela falava da atividade do livro didático, do exercício, do trabalho, de conteúdo, do tempo, da aprendizagem, de sucesso, do dever de casa, da pesquisa de um tema, da entrevista com os mais velhos. Com Dona Terezinha, os currículos e as tecnologias estavam lá. Com Dona Terezinha, currículos eram praticados e

vividos. Acho que nem nossos pais sabiam sobre currículos. Mas, ainda que não soubessem sobre currículo, todos eles, incluindo nós, as crianças, sabíamos que por dentro do que acontecia nas escolas, entre as atividades que não precisavam de um nome para existir, o que estava em jogo, era a fabricação de meninos e meninas de um certo tipo.

Penso que Dona Terezinha era amiga de Paulo Freire. Ela não nos queria de qualquer jeito. Dizia o tempo todo da importância da Educação em nossas vidas. Não nos prometia riqueza. Nunca fez isso. Sabia que não era essa a força da escola e da escolarização. Dona Terezinha nos queria livres. A liberdade era uma convocação. Na prática docente de Dona Terezinha, a máquina mágica não era a única tecnologia que ela fazia uso. Dona Terezinha adorava as tecnologias, a começar pelo giz, quadro negro, régua, máquina de escrever, mapas, globos terrestres com lâmpada que virava o sol e a lua. Não sabemos se Dona Terezinha era mágica ou feiticeira. O que sabemos é que ela, sendo mágica e feiticeira, sabia ensinar crianças com pé no chão, a ler a palavra e o mundo. Ah, isso ela sabia. Se isso podemos também nominar por currículos, Dona Tereza era especialista.

No artigo “A importância do ato de ler”, currículos e tecnologias, indissociáveis no prolongamento do mundo, acontecem e aparecem juntos. E no meio disso, Paulo Freire (FREIRE, 2003, p. 15) pega a palavra e nos diz que “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com as palavras do meu mundo e não do mundo maior de meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. As palavras do mundo de Paulo Freire, carregadas de sentidos e significados, são os conteúdos/currículos com os que se alfabetiza. Alfabetiza-se no mundo da criança. Com Freire, currículo nada tem a ver com lista de conteúdo selecionado a partir das lógicas colonizadoras dos muitos que se fazem, e se querem generosos/dadivosos, em nos oferecer o bem maior da civilização. O chão (quadro-negro) e gravetos (giz), nos parecem ser artefatos² que permitem Freire registrar seu mundo?

Em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (1977), buscando ampliar os modos de comunicar o mundo nos círculos de cultura, para além dos usos da palavra, metodologicamente nos fala das possibilidades de usos de Fotografias, slides, films-stups, cartazes, textos de leituras, etc. Não seria tudo isso tecnologias? Dona Terezinha gostava de usar tudo isso! Já em Pedagogia da autonomia, quando Paulo Freire (1996) se põe a problematizar a curiosidade, discorre sobre as tecnologias o seguinte:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (FREIRE, 1996, p. 34).

E aqui com Freire (1996) reafirmamos que as tecnologias não começam e não findam com a chegada dos computadores em nossas vidas e nas escolas. Por outro lado, precisamos ter um olhar crítico que por meio delas não é possível acessar, ver e compreender qualquer mundo, mas um mundo bem específico operado por sistemas de opressão e colonização das vidas e dos saberes.

4. CURRÍCULOS E TECNOLOGIAS: práticas culturais de significação

As abordagens pós-críticas trazem outros direcionamentos para as reflexões curriculares. Iremos nos deter especialmente a uma leitura pós-estrutural (do currículo). Toda essa discussão se fez no quadro

² Nas línguas ocidentais, as palavras modernas “técnica” e “tecnologia” possuem suas origens na palavra *techne*, sendo que ambas “representam manifestações da capacidade humana de fazer coisas. Também, o fato de que toda produção, técnica ou tecnológica, é manifestação de um saber” (CUPANI, 2011, p. 13). Dessa forma, o que se coloca como semelhança, nos dois termos, é a dimensão do fazer na vida humana e que implica conhecimentos. Como produto do fazer, surgem os artefatos, ou seja, os objetos ou processos artificiais. O artificial seria o que resulta da *techne* ou arte, distinguindo do natural (MITCHAM, 1989).

da chamada “virada linguística”, ou seja, na perspectiva de que o mundo é construído na e pela linguagem. Inverte-se a lógica representacional, uma vez que a linguagem ao invés de representar o mundo, nomeando o que existe, ela o constrói. Em suma, trabalhar com tal perspectiva, implica, segundo Lopes e Macedo (2011), assumir e aceitar o lugar da linguagem na constituição do social e como um sistema de significação.

O currículo, sob o viés da perspectiva pós-estrutural, deixa de ser substantivo, um lugar fixo, institucional, fragmentado e hierarquizado. Além disso, o saber não está mais centrado em uma pessoa ou naquele livro, bem como o conhecimento abandona uma concepção realista e reflexiva - concebido como simplesmente um reflexo da realidade que pode ser acessada diretamente. Ou seja, uma visão analógica do conhecimento (SILVA, 2010). Em síntese, o currículo não se limita mais a uma grade de disciplinas e conteúdos, na medida em que se rompe com os pressupostos anteriores que davam seu caráter rígido, fechado, determinado e definitivo.

Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos opostos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Pensado como prática discursiva e de significação e, portanto, como prática de poder, o currículo, está envolvido com a construção da realidade intencionando a organização e regulação dos significados, desejos e sentidos. Sublinhamos que juntamente com esta noção de *produção*, não faz mais sentido as leituras curriculares preocupadas em distinguir uma dimensão prescrita, formal, vivida ou oculta. No limite, qualquer manifestação de currículo vai se configurar como produção de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011).

Cabe destacar que na discussão pós-estruturalista, a cultura ganha centralidade na medida em que os sistemas de significação, que possibilitam a construção de sentidos, vão ser configurados como a própria cultura. A proposta é, em outras palavras, compreender a cultura como lugar de enunciação, de produção de sentidos. Paralelamente, Macedo (2006) propõe que o currículo seja lido como um espaço-tempo de fronteira³ e como arena de produção cultural, em que sujeitos diferentes interagem, cada um com seus diversos pertencimentos. Nesse sentido, o currículo seria produzido como uma arena de negociação de sentidos, e não um espaço de disputa entre culturas (MACEDO, 2006). Isso quer dizer que precisamos ter como horizonte a fronteira, onde se faz necessário negociar e criar uma multiplicidade de formas de tradução, e assim, torna-se possível que a diferença emerga como potência.

Nessa direção, a perspectiva pós estruturalista além de ampliar esta visão da cultura como campo de conflito e de luta, caras as abordagens sociológicas, as modificam, visto que deslocam a ênfase de uma análise epistemológica (falso/verdadeiro) para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas (SILVA, 2010). A cultura, desse modo, se torna, para Silva (2010), um campo de luta em torno da construção e legitimação de significados sobre o mundo social, isto é, seria no campo da cultura onde os grupos disputam, negociam e fixam significados.

Agora, a questão que se coloca é como conectar tal concepção de currículo com as tecnologias, pensar seus usos. Não é muito difícil, se reconhecermos também a dimensão cultural das tecnologias. Primeiro, precisamos compreender o novo paradigma tecnológico que floresceu e difundiu-se no final do século XX. Trata-se de uma verdadeira transformação que Castells (2000) compara com a revolução industrial do século XVIII, destacando que o cerne da mudança se referiu às tecnologias da informação, processamento e comunicação. Com isso, passamos a viver em um mundo digital, de acordo com este

³Macedo (2006), apoiada em autores pós-coloniais, tem utilizado a ideia de fronteira (cultural) para nomear espaços em que culturas diferentes entram em contato. Se distanciando, assim, do entendimento comum como limite geográfico.

autor. Surgem, desse modo, as tecnologias digitais.

As transformações vividas com essa “revolução” atingiram os planos dos corpos, da subjetivação e do virtual. Foram outras dimensões que emergem imbricadas à tecnologia. Fizeram surgir, como apontam Fonseca, Costa e Kirst(2008), novas forças escondidas nas virtualidades das tecnologias, possibilitando sua utilização como veículos produtores de significação e sensibilidade. Podemos ir além, a tecnologia como construtora de territórios existenciais, como modo de produção de mundos. Não obstante, como máquinas de produção e criação de sentidos. Estamos nos referindo, portanto, a dimensão cultural que está imbricada nas tecnologias.

Dessa forma, os usos das tecnologias nos currículos - pensados a partir de uma perspectiva pós-estrutural, se configuram como práticas culturais de significação. Trata-se de um conjunto de práticas tecno-curriculares que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, territórios (existenciais) são construídos e valores contestados. Destacamos que tais práticas não estão mais reduzidas a curricularização de significados fixos, imóveis e transcendentais. Neste momento, a significação se torna incerta, instável e fluida, ou seja, aberta a proliferação de sentidos.

Além disso, gostaríamos de enfatizar que as práticas tecno-curriculares possuem, ao mesmo tempo, duas faces: um material e outra abstrata. Quando estamos nos referindo a dimensão material é a manifestação da tecnologia como instrumento/ferramenta que pode assumir diferentes usos na sua relação com os currículos. E quanto a dimensão abstrata, são as práticas de significação – os processos simbólicos que através da linguagem, da imagem, do som, de gestos – produzem conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos (SIMON, 2013). Dessa forma, a noção de tecnologia deixa de ser apenas um meio, para ser ampliada incluindo “a produção daquilo que é conhecível” (SIMON, 2013, p. 70) e significado nas relações sociais.

Nesse contexto, precisamos reconhecer que as práticas tecno-curriculares estão, juntamente, envolvidas em relações de poder. Em outras palavras, o poder não é externo aos usos das tecnologias que os praticantes dos cotidianos escolares instituem. Isso implica compreender que os efeitos de sentido, entendidos como efeitos de verdade, das práticas de significação, contribuem para determinar posições de sujeitos específicas, e fixar relações hierárquicas e assimétricas bem particulares (SILVA, 2010). Em suma, as relações de poder que constituem os usos, estruturam e governam o processo de significação, e do que pode ser conhecido. É um lugar contestado, disputado e conflitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o debate realizado, fica perceptível que o conceito de currículo é multifacetado, sendo determinado historicamente pelos diferentes autores e teorias. De acordo com cada lente que escolhemos olhar para este fenômeno, teremos uma conceituação diferente. Relembrando que cada uma é um discurso que se hegemonizou, construindo e criando um sentido para o currículo. E, além disso, ao longo da trajetória de suas concepções, cada uma esteve vinculada com determinado uso das tecnologias.

Na concepção técnica, as tecnologias assumem um caráter estritamente instrumental, em que a ênfase estava na máquina em si. Foi um instrumento utilizado como recurso didático, mas sem questionarem esse uso nas práticas curriculares. Avançando na discussão, chegamos na concepção crítica de currículo, que traz para o debate, a temática das estruturas de poder, ideologia e hegemonia. Nos ensinando a respeito dos efeitos do currículo sobre nossas vidas e a realidade. Desse modo, os usos das tecnologias não podem ser compreendidos como ações neutras e desinteressadas, mas que atendem aos interesses de grupos que detém o poder econômico.

Por último, abordamos a perspectiva pós-estrutural, a qual redireciona o pensamento curricular para as questões da linguagem e da cultura. Defendemos que tanto os currículos, quanto as tecnologias, podem ser entendidas por meio de sua dimensão de prática culturais de significação. Propomos mais especificamente que as práticas tecno-curriculares estão implicadas com os processos produtivos simbólicos que fabricam conhecimentos, significados, territórios existenciais, desejos, e tudo isso, envolto por relações de poder.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3–14, 1987.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- FEENBERG, Andrew. What is Philosophy of Technology? *In*: 2003, Tokyo. **Anais [...]**. Tokyo: Komaba, 2003.
- FEENBERG, Andrew. Teoria Crítica da Tecnologia: um panorama. **Taylor-Made BioTechnologies**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 99–117, 2005.
- FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luiz Artur; KIRST, Patrícia Gomes. Ritornelos para o pesquisar no contexto das tecnologias virtuais do sensível. **Informática na educação: teoria e prática**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 38–46, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. *In*: **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 285–296, 2006.
- MITCHAM, Carl. **Que és la filosofía de la tecnología?** 1. ed. Barcelona: Ed. Anthropos, 1989.
- PARASKEVA, João Menelau; OLIVEIRA, Lia Raquel. Teoria crítica, currículo e tecnologias educativas. *In*: PARASKEVA, João M.; OLIVEIRA, Lia R. (org.). **Currículo e Tecnologia Educativa - Volume 2**. Portugal: Edições Pedagogo, 2008.
- SILVA, Tomas Tadeu Da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu Da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu Da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).