

Painel nº3 "Currículos, Saberes e Tecnologias"

Jesus Maria Sousa
Universidade da Madeira

Pretendo, com esta comunicação, analisar o impacte das novas tecnologias de informação e comunicação no Currículo, num quadro de transição paradigmática de que somos todos participantes.

Para tal, começo, em primeiro lugar, por estabelecer a relação entre a emergência da sociedade moderna, assente numa crença absoluta na ciência e na tecnologia como meios de resolução de problemas sociais ou naturais, e o surgimento da escola pública, no auge da Revolução Industrial, com toda a sua forma de organização e gestão "científica" tayloriana formalizadas através do Currículo.

Procuro demonstrar como este Currículo (tecnológico), enquanto produto da modernidade, assumiu a sua função instrumental de melhor adaptar o aluno à nova ordem industrial, segundo uma racionalidade técnica, com base na eficácia e na produtividade. O facto de as teorias técnicas do Currículo se centrarem na organização da instrução, no "como" ensinar, nas etapas a percorrer num planeamento, incidindo nos melhores métodos e nas melhores técnicas de ensino, poderia dar a ilusão de que o Currículo seria neutro, tecnicista e apolítico. A Pedagogia por Objectivos é disso um bom exemplo, pois nunca põe em causa a própria essência do Currículo, isto é, os saberes e os conhecimentos que pretende transmitir.

É no questionamento e na relativização desses saberes que intervêm as teorias críticas e pós-críticas do Currículo, herdeiras das análises críticas levadas a cabo pela Escola de Frankfurt, nos anos trinta do século XX, enveredando pelas razões profundas que subjazem aos arranjos educacionais existentes. Elas abordam o Currículo como resultado de determinada selecção feita por quem detém o poder: o facto de seleccionar, de entre um universo amplo, aqueles conhecimentos que constituirão o Currículo é, por si só, uma operação de poder.

Todo o argumentário a fundamentar a relação complexa existente entre o Currículo, por um lado, e a ideologia, a cultura e o poder, por outro, colhido da filosofia neo-marxista, da nova sociologia da educação e dos movimentos de reconceptualização curricular, que questionam o conhecimento monolítico ocidental, branco, masculino e de uma determinada classe social, é agora, na prática, fortemente suportado pela chegada das novas tecnologias da informação e comunicação a darem livre acesso a outros territórios fora do controle da escola e, muito mais ainda, com a sua incorporação curricular. Será através destas tecnologias que o Currículo fixo, hierarquizado e "territorializado" da escola moderna terá o seu golpe de misericórdia.

O LUGAR DAS QUESTÕES SOBRE O CURRÍCULO NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Carlinda Leite
Universidade do Porto

No 1º Congresso da S.P.C.E., portanto há quase 15 anos atrás, quando em Portugal estavam as questões sobre o currículo a dar os primeiros passos e a começar a surgir uma disciplina no campo das Ciências da Educação focada nesse objecto de estudo, numa comunicação que fiz com a minha colega D. F. da Silva propusemos a designação de "Teoria e Desenvolvimento do Currículo" para o que começava a ser uma nova área disciplinar. Nessa comunicação, situámos a génese dessa nova disciplina no campo conceptual da "Didáctica Geral"

e sustentámos que se distinguia desta por se estruturar numa íntima relação teoria-prática e por estimular análises do acto educativo no contexto da complexidade que o caracteriza e das relações existentes entre a escola e a sociedade.

Ao tentarmos justificar a "Teoria e Desenvolvimento do Currículo" como um novo paradigma substituto da pedagogia tradicional, que ultrapassa as visões parcelares, recorremos (Leite, C. e Silva, D., 1991: 330) a Kemmis (1986) quando este diz que os avanços ocorridos nas várias disciplinas aplicadas à educação nem sempre propiciaram, correlativamente, progressos na sua compreensão, nem forneceram respostas integradoras do acto educativo. Quisemos, na altura, afirmar que as teorias do currículo, ao construírem visões globais e integradas das situações concretas, podiam constituir um novo modo de interpretar, e até de orientar, processos e percursos de inovação.

Hoje, decorridos estes anos sobre essas afirmações, continuo a considerar importante as características atribuídas a esta área das Ciências da Educação e a sustentar a impossibilidade de nos contentarmos com a mera constatação das situações. Secundo Bernstein (1990, 1993) quando, contestando as teorias da reprodução por não mais fazerem do que constatarem esse fenómeno, em vez de se debruçarem sobre o "meio de reprodução", sustentou a importância de se construir uma gramática do discurso pedagógico que permita analisar o que se passa na escola, ao nível da comunicação, dos rituais e dos códigos de conduta, isto é, do *como é dito* e não apenas de *o que é dito*.

É a intenção de me debruçar sobre as orientações que nele têm prevalecido que pretendo começar a delinear nesta comunicação.