



O CURRÍCULO COMO DIREITO E A CULTURA DIGITAL

CURRICULUM AS A RIGTH AND DIGITAL CULTURE

ALMEIDA, Fernando José de*
SILVA, Maria da Graça Moreira**

* Possui graduação em Filosofia e Pedagogia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira (1970), mestrado em Educação: Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutorado em Educação: Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984). Pós-Doutorado bolsa CNRS/CAPES, em Lyon, França (1987). É professor titular do curso de pós-graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. Atualmente é Diretor de Currículo, Avaliação e Formação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

** Concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2004. Atualmente é docente do Departamento de Computação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Consultora educacional na implantação de projetos de tecnologias para a educação em instituições de ensino, com ênfase na formação de docentes para o uso de mídias e tecnologias na educação. Participou de diversos projetos junto à SEED do MEC e em outras instituições.

RESUMO

Este artigo apresenta um quadro sintético da jovem escola republicana brasileira, emergida nos últimos 20 anos de nossa história. Versa sobre a dívida de uma escola para todos, que é de mais de 500 anos, e fá-la, hoje, assolada de múltiplas carências. Aponta a inexistência de Bases Curriculares Nacionais claras, difundidas, amplamente debatidas e consensuadas. Defende que as Bases Curriculares Nacionais se constituem num direito dos professores – e alunos - de nossa escola pública, e, portanto, uma obrigação do Estado, seja em seu âmbito federal, seja no âmbito local. A construção de bases curriculares não se opõe à democracia, à criatividade ou à autoria dos professores, mas pode ser uma forma de estimular as experiências criativas e descentralizadas, partindo das problemáticas dos diferentes territórios e culturas. Pode ser norteadora das formações inicial e continuada dos docentes e das referências para os exames de avaliação da aprendizagem nacionais e locais e definidora da produção de materiais didáticos. Um dos componentes das demandas por um currículo explícito advém das novas configurações postas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e das redes comunicacionais que povoam o mundo com modalidades inéditas de linguagem, novas construções identitárias e complexas exigências às práticas sociais. O artigo as apresenta como uma variável catalizadora do debate e das vivências curriculares e não as considera como determinantes do currículo - enquanto tecnologias específicas, mas como imersas na cultura digital que se instaura na sociedade contemporânea.

Palavras chave: Currículo. Direito humano. Formação docente. Políticas públicas. Cultura.

ABSTRACT

This article presents a synthetic view of the young republican Brazilian school emerged in the last 20 years of our history. It discusses the debt of a school for all, which is bigger than 500 years and has several deficiencies. It points the lack of a clear and widely discussed National Curriculum. It defends the curriculum as a right of our professors – and students – of the public schools and, therefore, either a federal or a local State obligation. Constructing curricular bases, without taking spaces of local curriculum elements, are not opposed to democracy, creativity or authorship of teachers. However, it would be a way of stimulating creative and decentralized experiences, starting at the problems of the different territories and cultures. The curriculum would be a guide for initial and continued development of teachers, a referral to local and national learning assessments and a conductor of the production of teaching materials. One of the components of the demand for an explicit curriculum comes from new settings made available by digital information and communication technologies (ICT) and networks that populate the world with new types of languages, new identities and new complex demands for social practices. The article presents the technology as a catalyst variable of the debate and the curricular experiences, not considering them as determinants of the curriculum - while specific technologies, but immersed in the Digital Culture that is established in contemporary society in the form of languages, relationships, networks and values.

Keywords: Curriculum. Human rights. Teacher education. Digital culture.

1 APRESENTAÇÃO

O uso intensivo de tecnologias e mídias digitais, que despontam em confluência com a globalização social, econômica e política, imprimem novas funções à comunicação, novas construções identitárias e complexas exigências às práticas sociais. Na esteira dessas mudanças a “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999) e “conectada” (WEINBERGER, 2003) amplia o alcance da comunicação e também seu acesso e sua produção, alterando o cotidiano da vida das pessoas.

Uma das características desta sociedade reside em que, ao mesmo tempo, forças caminham no sentido do reforço do poder e do controle social, mas seu acesso permite a expressão livre, a organização e a participação social. Alinhadas às mudanças evidenciam-se dificuldades e carências sociais, políticas e econômicas:

Nesse novo contexto, ocorrem processos sociais profundos, gerando outros tipos de desigualdades, que vêm se agregar às existentes, de modo que mais diferenças sociais e econômicas são deixadas a descoberto, de forma contrastante, e iluminam novas formas de poder e controle social em uma sociedade de classes fortemente marcada pela marginalização das pessoas. (ZUIN, 2010, p. 963).

A transparência das diferenças políticas e sociais traz consigo a necessidade de diagnósticos de suas causas e, também, o compromisso com a democracia e com a justiça social.

As tecnologias não devem ser entendidas unicamente em seu caráter operacional ou reduzidas à técnica, mas “como uma espécie de *modus vivendi*, como um processo social que determina as reconfigurações identitárias dos indivíduos.” (Ibid., p. 967) e, por isso, devem estar na agenda da educação e demandam o debate crítico sobre elas. Por outro lado, toda a massa de informações geradas, trocas simbólicas e análises sociais detonam um processo de exigência de mudanças que não se realizam exclusivamente em consequência do acesso e uso das tecnologias, mas também não se operam sem elas. São condições e não suas causas nem seus motores (ALMEIDA, 1990).

A escola, como as demais instâncias sociais, é fortemente atingida por tais mudanças e não fica alheia às suas contradições. Toda a ecologia onde se produz os conhecimentos é abalada. As variáveis que mais se destacam são a construção de novas sociabilidades, o questionamento de valores e de relações sociais e a introdução de novas exigências às práticas culturais e vivências coletivas. Em suma, questionam-se e alteram-se os padrões do aprender e do ensinar.

Como a educação escolar acompanhou e se inseriu nestas inovações? Viu-se como usuária,

posicionou-se como analítica e crítica? Ou posicionou-se como dócil e ávida consumidora de um bem da moda? Conseguiu fazer articulação entre as metáforas tecnológicas (como inteligência artificial, conhecimento coletivo etc.) e seus currículos e com seus objetivos maiores?

A educação escolar formal acompanhou as mudanças e o desenvolvimento tecnológico sempre refletindo: qual seu significado para a aprendizagem? Que exigências devem trazer para os processos de ensino e aprendizagem? O que mudará na escola seu advento maciço? Qual o papel do educador? Que currículo trabalhará com as tecnologias?

Uma armadilha sempre montada para os educadores - que precisam ter diagnósticos claros sobre a educação brasileira - é a defesa ingênua do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação formal como forma privilegiada de inovar ou alterar os currículos para adaptá-los à contemporaneidade.

Nesta visão há três equívocos básicos.

O primeiro equívoco é acreditar que as TIC trazem em si novos conceitos de currículos. De fato, as demandas de novas organizações curriculares nascem dentro do próprio currículo. A demanda por inovações curriculares é endógena ao projeto de educação de uma nação, de uma região, de um território e não de um conjunto de tecnologias.

O segundo equívoco é afirmar que o advento das TIC demanda um novo currículo. Mas da imersão na cultura contemporânea, entremeada pelos conceitos do *modus vivendi* da sociedade em rede, conectada, com suas contradições, valores e marcada pelo digital, é que emergem novas relações pedagógicas.

O terceiro equívoco é o de desconsiderar que o currículo é uma construção social permanente e por isso demanda um refazer contínuo do que se deve aprender e como se precisa aprender; do que e como se precisa ensinar, à luz de valores humanos – e não apenas para um utilitarismo imediatista. Tais redefinições curriculares passam por redefinições de caráter social e político e não tecnológico ou economicista.

A ênfase nos aspectos tecnicistas e nos aparatos tecnológicos não pode ser absolutizada a ponto de ofuscar o papel das tecnologias como processo social que reconfigura as características identitárias dos agentes educacionais, como pontua Zuin (2010).

Sendo assim, defende-se aqui, que é o currículo que define o uso das TIC e não é definido por ela. Defende-se também que o currículo esteja integrado à cultura contemporânea como um direito.

O conceito de cultura digital e o conceito de currículo como direito serão alinhavados neste artigo como forma de superar questões e propostas equivocadas sobre a pertinência e convívio entre o currículo e as tecnologias.

O diálogo entre o conceito de bases curriculares nacionais, como direito de professores e alunos, e o conceito de cultura digital é que permite, na visão dos articulistas, a superação das desconversas até hoje havidas desde a década de 90 do século XX pelas quais se desenham soluções, sempre incompletas, insatisfatórias e inconsistentes para a aplicação das TIC na educação escolar.

Diferentes e antagonicos são os focos postos na questão, causando resultados pífios ou mesmo equivocados: ora se foca que o currículo é um ementário de conteúdos disciplinares desinteressantes, com cargas horárias aleatoriamente atribuídas ao longo dos anos. Ora se foca que as tecnologias, seus conteúdos, seus procedimentos programáticos, seus algoritmos, suas linguagens e mídias comunicacionais são o próprio currículo. O descrédito do currículo parece, para esta visão, como algo inevitável.

Os dois posicionamentos antagonicos e radicais podem levar a conclusões equivocadas sobre o currículo, as tecnologias e sobre o seu próprio contexto. Os argumentos a favor destas duas visões antagonicas advêm, sobretudo, de camadas e camadas de ideologia sobreposta por artigos de revistas ligeiras, de matérias breves de 2.000 toques em jornais de superfície. Advêm, ainda, estas visões de análises superficiais de estatísticas sociométricas fragmentadas ou de comparações simplistas com o rendimento de aprendizagem de outras nações.

O senso comum, que se mostra fragmentado em suas análises, cabe ser superado pelo pensamento científico ou pela reflexão histórico-filosófica. Por eles se poderão compreender mais ampla e radicalmente o papel da cultura digital, seus elementos constituintes e sua relação com a educação.

Interpretar assim, enviezadamente, o currículo e as tecnologias têm trazido enorme desserviço ao seu entendimento e à criação de propostas consistentes e mais eficazes – mesmo sabendo-se que eficácia não quer dizer imediatismo de soluções. A seguir será traçado o contexto da análise em tela.

2 O CONTEXTO DESTA ANÁLISE

A tomada de visão geral e midiática de que a educação é pauta de urgência no Brasil veio mais do olhar clamoroso dos economistas visando à análise dos desempenhos econômicos do que de uma consciência política da clareza de sua importância cultural. A fase midiática dedicada à educação faz que se iluminem diferentes atores, múltiplas circunstâncias e demandas de economias internacionalizadas. Os avanços das ciências subsidiadoras da educação (microbiologia, informática, neurociência etc.), as avaliações em larga escala, a ampliação vertiginosa das tecnologias, vão tornando cada vez mais complexas e quase inextricáveis as análises da educação e os traçados de suas diretrizes.

A sociedade toda se envolve nos cenários e nos resultados da educação e se posiciona munida de seu senso comum. O componente da democratização e o compromisso de amplos setores nos destinos da educação são importantes, mas suas análises na grande mídia, sobretudo, não garantem a eficácia da educação num emaranhado de propostas e contrapropostas que, em geral, focam, cada uma, apenas frações do complexo contexto da educação.

Um novo e esperançoso cenário da educação brasileira convive com um surrado e ineficiente modelo de educação pública. Trata esse artigo dos tempos e resultados pós-1996, inaugurados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e de seus desmembramentos e impactos políticos e pedagógicos.

Esse artigo reconhece os marcantes e promissores passos dados pelas políticas educacionais no país pós-1996 e mostra que o mais desvalido ator deste gigantesco conjunto de mudanças é o professor. O estoque de alunos que pressionava por escola - em mais de 500 anos de história, não corresponde univocamente a um estoque disponível de professores formados e desejosos de exercerem esta profissão.

Cursos sobre cursos, tecnologias sobre tecnologias, críticas sobre críticas, pesquisas sobre pesquisas não mudam a direção nem alteram substantivamente as práticas dos docentes. O foco definidor de uma direção consistente e eficaz para o trabalho docente no atual momento de impasse da educação brasileira é o currículo.

O professor tem estado covardemente abandonado a eleger diariamente, minuto a minuto, o que vai fazer com dezenas de alunos, por 5 a 8 horas diárias. O professor se pergunta a cada dia: quais objetivos, atividades, conteúdos, como avaliará e quais instrumentos pedagógicos usará nos 200 dias letivos do ano, nos tantos anos de sua carreira. Não tendo resposta a tais questões o professor, muitas vezes, se apega aos livros didáticos - quando os tem. Mas serão as editoras que

publicam tais livros que traçarão as metas os conteúdos, os objetivos e as práticas recomendadas da educação?

Para contribuir com alguns dentre os diversos questionamentos levantados, este artigo pretende trazer ao debate o currículo como um direito inalienável do professor e do aluno. Trata da necessidade de propor bases curriculares claras, objetivas e culturalmente pautadas por uma proposta de nação justa, livre, criativa e solidária. Tais bases curriculares nacionais se constituiriam suporte para a formação (inicial e continuada) e para as práticas dos professores, articulando-se de forma sólida e transparente para que os professores mantenham sua autonomia.

Trata-se da construção de um currículo claro, explícito, flexível e integrado à cultura, que promova a inclusão da escola aos bens e objetos culturais. Tais bases curriculares supõem também o envolvimento do uso das tecnologias digitais; a inserção da escola à linguagem que flui nas redes conectadas; o acesso aos signos característicos desta cultura; o contato com os valores que edificam as relações de poder; a produção, recuperação, análise e publicação de conhecimentos; a construção de novas sociabilidades, identidades, valores, relações humanas e a participação social.

3 A CULTURA DIGITAL E O CURRÍCULO

O catalisador das mudanças na contemporaneidade está consubstanciado num aparato tecnológico, que embora tenha sido o produto de uma longa cadeia de evoluções das tecnologias ele, hoje, se configura como uma prótese ou uma “extensão do homem”, como já preconizava McLuhan (1979).

Este aparato, corresponsável por estabelecer as formas originais de acessar, ler criticamente e produzir informações, teve seu uso e disseminação inaugurados em diferentes segmentos da sociedade nos anos 70 do século XX, como computadores pessoais. Esses computadores se popularizaram por meio do advento da internet e web dos anos 90 até os dias atuais e seu uso tem se intensificado com as tecnologias móveis sem fio, no presente. O microcomputador - e seus novos formatos - foi se transformando e se recontextualizando, se convertendo em um instrumento de autoria e produção coletiva, colaborativa e distributiva em rede, potencializando a interação de ideias individuais e/ou coletivas e a organização de contexturas de aprendizagem, redes sociais de participação local e global.

Na sociedade em rede, a conexão se configura como um dos potenciais princípios constitucionais da democracia, da redistribuição de renda e da economia, como situa Weinberger (2003). Assim, estar conectado é uma questão de direito, uma condição à participação na contemporaneidade, ao exercício pleno da cidadania, ao acesso e expressão ampla e transparente a informação e a meios para a sua produção e compartilhamento e participação social.

Mas um dos paradoxos da contemporaneidade revela-se na relação entre a conexão e a inclusão: a não conexão impele os indivíduos à exclusão digital e social, mas a conexão, em si, não a garante. A inclusão à sociedade em rede conectada não é espontânea nem descolada das condições materiais, estruturais, econômicas, sociais e culturais. Não se caracteriza pela possibilidade de navegar pelas informações nas diversas esferas mundiais e na multiplicidade de redes, mas prevê a leitura crítica dos significados criados e das relações de poder nelas estabelecidas e envolve a participação ativa do indivíduo e a centralidade de sua autoria.

A democratização e a melhoria da qualidade da educação não se desenvolvem espontaneamente do âmago das produções tecnológicas, mas são resultantes de amplo debate e da luta política pela apropriação das tecnologias, pelo acesso à sociedade em rede e pela inclusão ao *modus vivendi* da cultura – agora marcada indelevelmente pelo contexto digital.

Silva (2010), ao analisar a relação entre a escola, as tecnologias e o currículo, salienta que sua integração demanda que os agentes da educação façam a leitura crítica do mundo, o interpretem e “lancem sobre ele suas palavras”. A integração das tecnologias ao currículo, nesse contexto, amplia as possibilidades de dar voz ao professor e ao aluno e, por meio da expressão de suas vozes, permite sua autoria e seu empoderamento. Trata-se, portanto, de democratizar o acesso e oportunizar o processo de apropriação social da tecnologia e seu uso inovador pela escola.

Na escola as tecnologias encerram o desafio de adentrar na sala de aula aliadas aos saberes dos professores e alunos, ao planejamento pedagógico construído coletivamente e a reflexão sobre qual escola se almeja construir – com ou sem tecnologias, e devem ser usadas, segundo Porto (2012), “para superar o senso comum pedagógico e para efetivar uma pedagogia condizente com as necessidades de um ensino contextualizado num tempo e espaço de ser, viver, interagir e criar.” (p.192). Trata-se aqui, mais uma vez, de entender que o conjunto de variáveis, acima descritas, chama-se currículo. E é nesse espaço e nestas condições entrelaçadas que o conhecimento escolar e científico ganha bases.

Cesare Rivoltella (2012) destaca e busca desconstruir alguns temas recorrentes ao analisar a retrospectiva e as tendências da mídia-educação. Neste estudo esses temas são adaptados e ampliados considerando-se as tecnologias na educação.

O primeiro tema a ser desconstruído é a concepção da “centralidade da escola”, ao considerar que cabe unicamente à escola a tarefa da inserção das tecnologias na educação. Na realidade, essa tarefa não se restringe aos espaços, práticas e tempos da escola, mas é ampliada às famílias, à comunidade, aos pares, às políticas públicas e em outros ambientes formais ou não formais e às próprias redes. Nesse sentido, a escola é depositária e criadora social de um currículo.

O segundo tema a ser desconstruído refere-se à educação “com, para ou através” das tecnologias. Dessa forma, a educação “com” tecnologias significa entender a tecnologia como ou instrumento didático de apoio ao professor em sala de aula, como um projetor multimídia. A educação “para” as tecnologias considera a apropriação tecnológica, seus usos e aplicações, como forma inicial e ferramental de trabalho, mas não a função maior da sua entrada na escola. A educação “através” das tecnologias considera a tecnologia como uma ferramenta para aprender. Nesse sentido, as tecnologias presentes nos processos escolares deveriam estar a serviço da humanização, da transformação das pessoas e do mundo.

Não se trata, portanto, de assentar uma inovação, as tecnologias ou a conexão às redes de computadores na escola. Trata-se de uma mudança no currículo, integrando-o à cultura – agora digital, ao debate sobre os impactos dessa cultura no cotidiano, na formação das identidades dos educandos e educadores, nas características sociais e políticas que imprimem nos níveis locais e globais, no empoderamento dos sujeitos da educação e no compromisso com a qualidade social da educação.

A cultura digital é um conceito amplo e explicativo da realidade: realidade mais fluida de valores (BAUMAN, 2001), de exigências, que tem no currículo um espaço mais fluido e ao mesmo tempo mais estruturante do conhecimento, dos valores e das relações humanas.

Provocar mudanças curriculares implica considerar ações de amplitudes maiores, com olhares mais profundos às políticas públicas de educação, à cultura local/global, à escola e à comunidade – e também aos valores e metas da formação de um projeto de nação. A introdução de inovações deve partir do entendimento do movimento permanente de reflexão-ação e de

discussão da representação social e de como os saberes se constroem no interior da escola e se inter-relacionam com a comunidade e com a cultura.

Para tanto, o eixo articulador é o currículo.

O currículo enquanto direito assegurado público, democrático, explícito, de consenso, que contempla o universal e o local, constitui-se com os espaços epistemológicos, metodológicos e didáticos para o equacionamento das questões postas nesta pós-modernidade e voltado à melhoria das relações pedagógicas.

Qual papel vem ocupando as políticas públicas de educação que estão em construção no cenário do final do século XX e primeiras décadas do século XXI?

4 CENÁRIO AMPLIADO

O Brasil teve um amadurecimento notável nos 20 últimos anos em sua educação pública em direção da construção de uma escola republicana. Entre as décadas de 90 do século XX e a primeira do XXI foram acionadas e implementadas políticas eficazes com relação às avaliações nacionais de grande escala; foram definidas e aplicadas regras claras de financiamento público e transparente da educação e de formação de professores, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)ⁱ; radicalizou-se a conquista de inclusão total das crianças e jovens no ensino fundamental de 9 anos em todo o país, dentre outras políticas. Tais variáveis controladas são condições para a construção e a viabilização do ingresso de um país no modelo de educação republicana – marco conquistado por muitos países já no século XIX e por centenas deles nos inícios do século XX.

A marca emblemática destas conquistas nacionais é a promulgação da LDB de 1996. Daí nascem inúmeras iniciativas e desmembramentos de um projeto nacional que demonstra-se articulado para uma real democracia e para uma educação de qualidade socialⁱⁱ.

Inúmeros outros elementos foram se ajuntando – mais ou menos organicamente – a tais condições criadas. Entre eles o Plano Nacional de Educação (PNE) com as metas do decênio de 2011 a 2020 apenas aprovado em 26 de junho de 2014ⁱⁱⁱ.

Os olhares para a educação focados à produção de uma economia forte marcaram a visão economicista da educação nos últimos 20 anos, atrelando as instituições educacionais ao

progresso econômico, como diagnostica Carvalho (2014). Todavia, o autor afirma que não cabe à escola cumprir esse papel, trabalhar ou instrumentalizar programas de produção de riquezas, “à escola cabe produzir a igualdade de acesso aos bens materiais e objetos culturais, que dão sentido à existência humana” (p.27).

Casali (2011) afirma, também, que a pressão das economias e dos economistas sobre os resultados da educação se pauta por outros princípios:

Mas o valor econômico da educação, para o empresariado, é um valor estritamente instrumental: trabalhadores mais bem formados aumentam a probabilidade de maior produtividade e rendimento dos negócios. De nossa parte, em contraste, sem menosprezar o valor instrumental da educação, enfatizaremos sobretudo seu valor intrínseco: um direito universal (do qual decorrem para nós obrigações). (p.1).

O fato de a necessidade de uma educação escolar e pública ser direito de todos os cidadãos, o fato de os rendimentos das escolas serem debatidos em todos os espaços da sociedade não nos garantiu até hoje que a equação geral da melhoria estivesse montada e encaminhada para as suas complexas soluções.

Por quê? Embora as respostas únicas sejam insuficientes para a solução, uma pista inicial deve ser dada. Defende este artigo que está no currículo a ponta do fio a ser puxada para o desnovelamento ou o desvelamento das soluções.

5 ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

O Brasil deu enormes saltos nos anos 90 do século XX quando se abriu para o debate e proposição de parâmetros curriculares, foi uma forma ampla e consistente de ser posto o tema nacionalmente para a sociedade. Temas transversais, interdisciplinaridade, projetos, renomeação de áreas do conhecimento entre outros passaram a incorporar o vocabulário cotidiano.

Em 2013 se recolocam avanços nas questões curriculares com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Nela são apresentadas, depois de amplos estudos e debates em significativos setores da sociedade brasileira, quinze explicitações do que significa currículo. Encabeçadas pelas propostas curriculares das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica segue-se uma lista de diretrizes, como: para a Educação Escolar Indígena, para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade e nos

estabelecimentos penais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para a Educação em Direitos Humanos, para o atendimento da Educação do Campo, Diretrizes Operacionais para atendimento educacional especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial e outras (BRASIL, 2013).

O Brasil amadureceu ao substituir os currículos meramente conteudistas, que apresentavam listas de disciplinas e cargas horárias enfileiradas e anualizadas para conceitos de currículo interdisciplinar, transversalizado, com direcionamento para olhar a educação e seu currículo que “consubstanciem o direito de todo o brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p.7).

No entanto, reconhecidos os progressos, carece a sociedade brasileira, a educação em geral e o professor em especial, de bases curriculares nacionais mais precisas e claras que norteiem as práticas dos milhões de professores que têm a enfrentar cotidianamente os 50 milhões de jovens e adultos que precisam, devem e têm o direito de aprender. Tal aprendizagem não pode ser feita à luz de decisões tomadas pelas iniciativas de cada professor isolado em sua tarefa única e insubstituível do trabalho em sala de aula.

As resistências feitas às propostas mais diretivas e explícitas de currículo encontram diferentes formas na academia, em ideologias políticas e mesmo nos interesses comerciais que precisam de indefinição para abrir caminhos à comercialização de sistemas apostilados que se tornam eficazes, exatamente, pela ausência das políticas curriculares nacionais ou regionais mais precisas.

Não se trata de propor um currículo único, mas de bases curriculares nacionais capazes de serem norteadores para os traçados das diferentes propostas locais e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Seu tratamento não seria impositivo, mas um elemento claro que definisse não apenas o que o professor poderia fazer, mas também como especificaria o perfil dos cursos de formação inicial e em serviço dos educadores.

Não se propõe limitar a prática dos sujeitos da educação ou da comunidade escolar a um conjunto de orientações, objetivos ou conteúdos a ser seguido. Mas bases curriculares construídas, em diálogo, com a comunidade educacional nacional.

Os próprios exames nacionais – que hoje se constituem em surpresa bienal do que se espera dos alunos – poderiam ser elucidados com um currículo claro, de fato, uma referência do que o professor e os alunos modelaram juntos. A não clareza propositiva de currículos de âmbito

nacional torna os exames nacionais uma aventura temerária para alunos e professores que são avaliados, sem terem as regras claras.

Neste sentido, as bases curriculares nacionais deveriam prever o currículo à luz, também, da cultura contemporânea, uma vez que se entrelaçam com as configurações identitárias de formação e com as do processo educacional.

CONSIDERAÇÕES AO FIM

O cenário é propício e nos empurra para o posicionamento sobre as questões curriculares mais radicais. Radical aqui é entendido no sentido cunhado por Saviani (1972) quando apela para o sentido de ir às raízes do problema. Este artigo busca a fonte histórica, as necessidades comunicacionais, as origens dos direitos e as raízes da cultura para discutir o currículo contemporâneo. O contínuo reconstruir do currículo é fruto de seu próprio conceito: uma construção social e coletiva, mas uma obrigação de toda a sociedade, ancorada pelo dever do Estado de dirigir a coisa pública.

A confluência veloz dos aparatos tecnológicos convergentes – em suas diferentes formas de mobilidade e de redes – e os avanços da economia do país trazem aos educadores, à academia e à sociedade a tarefa de explicitar o currículo que formará a base nacional comum. A base aqui é entendida como as perspectivas da formação dos valores e das competências para a melhoria da qualidade social da educação, grande dívida de nosso país para com a maioria de sua população.

Tais especificações curriculares não significam uma camisa de força para os educadores nem se configuram numa linha de montagem para as práticas escolares ou incluem técnicas à educação. Significam a definição larga, criativa e clara dos passos que iniciam e provocam a curiosidade, o campo de partilha da cultura, o plano de voo para o conhecimento significativo e humanizador. As tecnologias, no modo de ver desse artigo, não são as causas das mudanças curriculares, mas são condições básicas de sua realização consistente e eficaz.

A cultura digital é a amalgama entre o currículo e as tecnologias, mais que a soma dos objetos tecnológicos para se constituir num universo de valores, de linguagens e de redes de novos significados para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. **Educação e informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 1990.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

CASALI, A. M. O que é educação de qualidade? In: MANHAS, C. (Org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: INESC, 2011. p. 15 – 42.

CARVALHO, J. S. F. Cultura escolar e formação ética. In: SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1979.

PORTO, T. M. E. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, C. **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 167-194.

RIVOLTELLA, C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, C. **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 98-106.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1972.

SILVA, M. G. M. Construção do currículo no mundo digital. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV, 2010, Belo Horizonte (ENDIPE). **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WEINBERGER, D. **Why Open Spectrum Matters**: the end of the broadcast nation. Disponível em < <http://www.evident.com>>. Acesso em: 01 jul. 2014

ZUIN, A. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, p. 961-980, jul./set. 2010.

¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).



ii Não há aqui nenhum desconhecimento ou justificativa para os 500 anos de atraso com que tais ações políticas e educacionais foram tomadas. O déficit histórico continua nos marcando e o saldo desta dívida social dificilmente será paga nas próximas décadas.

iii Uma das variáveis do debate e que provocou tanto atraso em aprovar metas do PNE se deveu à discussão sobre a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para o financiamento da educação.