



O Currículo e a Prática Docente

AGUIAR, Francisco de Paula Melo [\[1\]](#)

AGUIAR, Francisco de Paula Melo. **O Currículo e a Prática Docente**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 02, Vol. 01. pp. 508-526, Abril de 2017. ISSN:2448-0959

RESUMO

O presente artigo define o termo currículo e sua aplicabilidade a prática docente em sala de aula. Faz uma relação do uso do vídeo na prática pedagógica e os conteúdos disciplinares curriculares. Menciona que o homem da aldeia global do século XXI tem a televisão e a escola como parte integrante de sua história social e cultural. Os alunos de todos os níveis e graus de ensino ficam horas sem fim expostos aos programas de televisão com muita satisfação e até porque faz parte do seu lazer e de sua formação cultural no sentido positivo e/ou negativo, advindo daí suas mudanças de atitudes e de comportamentos, tendo em vista a reprodução dos hábitos e costumes sociais e culturais da mídia, segundo Mandarino (2002). Em síntese, ainda que por analogia tal mundo é transposto para os umbrais da sala de aula, vindo assim favorecer sua aprendizagem formal.

Palavras-chaves: Currículo, Vídeo em Sala de Aula, Docência, Sala de aula.

1. A DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR

Preliminarmente entende-se que o termo currículo deriva-se da palavra latina *Scurrere* e refere-se à corrida, curso e/ou o “curriculum”, cuja tradução ao pé-da-letra, significa: pista de corrida, uma vez que sintetiza a ideia do que o indivíduo é, e o que nos tornamos, basta querer. Segundo as teorias mais modernas sobre a compreensão enfocando o currículo, verifica-se um maior privilégio sobre o por quê? do que o quê?, tendo em vista o reflexo permanente do conjunto de práticas vivenciadas na instituição escolar. De modo que o pano de fundo para qualquer teoria sobre currículo é justamente, o de saber qual conhecimento deve ser ensinado, uma vez que o currículo é em síntese o resultado da seleção teórica (inclusão) pura e simples de conteúdos, bem como da exclusão de outros de maior ou de menor complexidade ou valor didático pedagógico.

O calvinismo teve ascendência política no século XVII e assim sendo surgiu pioneiramente o conceito de

currículo como sendo a seqüência estrutura ou disciplina, segundo Goodson (1995).

O termo currículo é usado dentro e fora da sala de aula de várias maneiras e com vários sentidos, conceitos ou definições. Assim sendo, para distinguir o uso desse termo ou palavra no sentido de denotar o conteúdo programático de um assunto ou da área de estudos específicos, no sentido de se referir ao programa total das disciplinas de uma escola de qualquer nível ou grau de ensino. De modo que o currículo é “o produto amorfo de gerações de remendões” (TABA,1962, p. 8).

A história das disciplinas escolares segundo a visão de diversos autores, dentre os quais podemos mencionar Chervel (1990), Herbrard (1990), Goodson (1995 e 1999),Hamilton (2001) e Júlia (2002), levando-se em consideração de que o currículo escolar na visão dos teóricos mencionados é uma construção moderna, tendo em vista a herança do movimento que tem como objetivo civilizar a chamada sociedade ocidental a começar do primado científico racional, conforme enfoca Souza (1998), Rocha (2000), e Viñao (1990).

Segundo Macedo (2002), enfocando o pensamento complexo de Edgar Morin, bem como o pensamento multirreferencial de Jacques Ardoino, define currículo como terreno fértil para a constituição de uma teoria educacional mais ampla, tendo em vista que permite a interação coletiva de vários sujeitos, tais como, professores e alunos, nos espaços formal e informal.

Na realidade não temos uma definição única de currículo, cada teórico tem o seu próprio conceito ou definição, de modo que Taba (1974), Macedo (2002), Saviani (2003), Silva (1999) e tantos outros teóricos, apesar de todos terem seus pontos de vista diferentes na maneira de conceituar o referido termo, por unanimidade convergem em identificar o currículo como produto da seleção cultural, onde estão incluí avaliação, organização, distribuição e conteúdos programáticos, compreendendo não apenas um conjunto de conhecimentos acadêmicos ou científicos e saberes organizados estruturalmente através de uma grade ou desenho curricular, acontecendo aí, também a ligação dos saberes e/ou conhecimentos científicos com o processo didático-pedagógico.

A tendência linear e fechada do currículo defendida pelas diretrizes e/ou trajetórias do final do século XVI, através da influência protestante calvinista, via a Holanda e a Escócia, já não tem tanto significado para a elite educacional do século XXI em sala de aula. Na realidade, o currículo deve ter seu planejamento e organização a planejamento aberto, tendo em que um currículo aberto, ético-politicamente afetado pelos acontecimentos, é um currículo que se politiza, na medida que acolhe, reflexivamente, os movimentos contraditórios do real; vive a dialogicidade e a dialeticidade da realidade, inclusive, disponibilizado a acolher o acontecimento e seu caráter desestruturante e estruturante, na organização e implementação dos saberes em articulação, onde o homem em educação continuada seria sempre a principal inquietação, segundo Macedo (2002, p. 61-62).

Dessa forma, Silva (1999), afirma que “teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”. Assim sendo, por analogia, podemos afirmar de que a teoria é uma imagem, uma visão de mundo, segundo a razão fenomenal da de cada indivíduo, motivo pelo qual o currículo é algo vinculado a teoria multidimensional. Sem sombra de dúvida podemos afirmar de que o currículo é anterior a teoria, pois, serve apenas como instrumento necessário para dar uma explicação particular em cada caso e segundo o foco cronológico e social. E o mesmo teórico mencionado finaliza afirmando que “ao descrever um objeto, a teoria, de certo modo,

inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 1999), tendo em vista a sua visão pós-estruturalista.

As Teorias Curriculares Tradicionais afirmam que “o currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações” (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

E até porque é certo que,

[...]as pessoas podem construir por si mesmas, seus métodos de resolução de problemas, segundo seu próprio estilo de pensamento, que devem ser respeitados, identificados e incentivados pelos professores. (ALMEIDA, 1992, p. 155).

Por outro lado, as Teorias Curriculares Críticas definem que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...]o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações...”, Silva (1999).

Enquanto que as Teorias Curriculares Pós-críticas afirmam que “...o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder [...], o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade ”, na concepção de Silva.

As teorias do currículo tentam atender as necessidades atuais do mundo e sua globalização, valendo salientar que o mesmo será igualmente substituído e/ou adaptados a realidade de cada sociedade dentro do seu momento histórico vivenciado, segundo as verdades culturais e sociais.

Evidentemente que o principal problema no tocante as teorias que tentam explicar de maneira convincente o currículo é justamente saber na realidade qual o conhecimento que deve ser ensinado na teoria e na prática ao indivíduo. É justamente o que ensinar? Levando-se em consideração os fundamentos de todas as teorias que tentam arranjar uma resposta para a referida pergunta, tendo em vista o caráter da multidimensionalidade do sujeito do aprendizado, onde estão presentes: a natureza humana, a natureza da aprendizagem e/ou a natureza do conhecimento, da cultura, da sociedade, da religião e/ou da natureza transcendental desse indivíduo. É justamente o que diferenciam as teorias entre si. De modo que uma teoria de currículo, na concepção de Silva (1999), é justamente encontrar uma resposta verdadeira para saber o que deve ser incluído ou excluído para ser ensinado como conhecimento aceito como básico para a formação da sociedade. Dessa forma, currículo é a construção de novos saberes ou conhecimentos, a visão de mundo, de sociedade, de nós e de outros seres humanos, a libertação dos preconceitos de todos os níveis e graus, fundados e infundados, os padrões sociais, religiosos, culturais e mentais incoerentes e inconsequentes da nossa visão da realidade em si. E até porque, “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. ”, ex-vi Silva (1999), pois, é justamente aí onde está o elemento que serve de separação entre as teorias tradicionais (que aceitam a verdade como incontestável) e as teorias críticas (o por quê?) do currículo.

De modo que o currículo em todas as suas especificidades tem que explicar para que serve a escola e seus ensinamentos, de modo que:

Entretanto, o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. (FORQUIN, 1993, p. 10).

É importante mencionar que “as sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela diferença; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de deferentes posições de sujeito, isto é, identidades para os indivíduos”.(HALL, 1999).

Da mesma maneira que Forquin (1993), afirma que “a cultura é considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis”. Pensar ideologicamente diferente em termos culturais, por exemplo, faz parte da individualidade de toda e qualquer sociedade.

A cultura praticada dentro ou fora da escola nada mais é que “os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura. “, tendo como base a concepção do pensamento de Silva (1999).

Entendemos que quando falamos de escola, de cultura e de currículo, estamos na realidade falando das relações de poder, que na visão de Forquin (1993), tal relacionamento encontra-se implícito justamente “no currículo oculto que designara estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais configurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma programação ideológica tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta”. Assim sendo, não existe sociedade sem ideologia e bem não existe saberes sem o enfoque ideológico de seus autores. Por outro lado, devemos compreender a ideologia como sendo a ciência das idéias, interessando assim não somente aos filósofos e/ou ideólogos, apesar da conotação simplista pejorativa do termo, o que não é diferente diante da cultura inspiradora do currículo em qualquer dimensão histórica, filosófica, psicológica e ou política no mundo e ou na visão ideal de seus autores e ou criadores, e isso não importa se no socialismo e ou no capitalismo. Ter uma ideia é ter uma ideologia, não existe ideia neutra, seja ela acadêmica e/ou doutrinária de qualquer espécie.

O currículo é a produção e/ou a reprodução permanente dos conflitos, tensões, compromissos culturais, religiosos, econômico, políticos e sociais que organizam e ao mesmo tempo desorganizam um povo, na concepção de Apple (2000, p. 53).

Vale mencionar de que seja qual for a “Pedagogia” e seja qual for o “Currículo”, nenhum direta e ou indiretamente substituem os anteriores, em direção ao melhor e/ou perfeito, completo, acabado, pronto, mais avançado do que o outro. Porém, cada pedagogia, bem como cada currículo, envolvendo os professores, os grupos, as ações, as palavras, as políticas, os países, os povos, as religiões, as famílias, os indivíduos, as ideias, o que vale apenas afirmar, ainda que por analogia do conhecimento relativo, isso representante as metamorfoses, híbridas, mestiças, multifacéticas, polimorfos, de traços caleidoscópicos, pelo sim e/ou pelo não em qualquer cultura do planeta Terra. Não importa que sejamos velhos, adultos e

novos, pretos, mestiços e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos, pobres e desamparados sociais. Na realidade nua e crua somos os neutros e os da suspeita. Todos juntos somos muitos para compor e enfrentar o desafio educacional do século XXI na sua labuta diária em nossa práxis pedagógicas.

O currículo escolar pode ser formal, real e oculto. É assim que tipificam os teóricos preocupados com a temática em qualquer academia em que qualquer continente até o momento conhecido e habitável humanamente falando.

Assim sendo, entende-se por currículo formal o conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares, produzidas tanto no âmbito nacional, a exemplo dos PCNs –Planos Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, quanto nas secretarias de educação estaduais e municipais e bem assim na própria escola, onde indica os documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares das instituições educacionais em todos os níveis e graus de ensino da Educação Básica, segundo a Lei nº 9.93/96 (BRASIL, 1996).

Por outro lado, entende-se como currículo real a transposição pragmática do currículo formal, a interpretação que professores e alunos constroem, conjuntamente, no exercício cotidiano de enfrentamento das dificuldades, sejam conceituais, materiais, de relação entre professor e alunos e entre os alunos. São os resumos e ou as sínteses construídas por professores e alunos, a partir dos elementos do currículo formal e das experiências pessoais vivenciadas de cada um na construção de sua aprendizagem escolar e social.

O currículo oculto é aquele que escapa das prescrições, não foi planejamento, não consta dos conteúdos originários do currículo formal ou do real. São as práticas preconceituosas, discriminatórias e formas de compreensão e tratamentos envolvendo professor aluno. O currículo oculto também vai se manifestar, entre outras formas, na maneira como os funcionários tratam os alunos e seus pais, no modo de organização das salas de aula, no uso da quadra de esportes, no tipo de cartaz pendurado nas paredes, nas condições de higiene e conservação dos sanitários, no próprio espaço físico da escola como um todo.

Assim sendo, o uso do vídeo na sala de aula, como tecnologia inovadora, propicia soluções imediatas para os problemas crônicos do ensino-aprendizagem, no desenvolvimento do currículo escolar, tendo em vista que o vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica, tendo em vista que jamais substituirá a cultura e a inteligência do docente. Porém, é certo que aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional, segundo Moran (1995).

Por analogia o vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. E até porque, vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento curricular e pedagógico. Mas ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula, segundo a visão de Moran (1995).

Para Santomé (1996, p.64), o currículo integrado é a “[...] forma de organizar os conteúdos culturais dos currículos de maneira significativa, de tal forma que desde o primeiro momento os alunos e alunas

compreendem o quê e o porquê das tarefas escolares nas quais se envolvem”. Diante de tal afirmação o uso de vídeo em sala de aula passa a ter um papel especial, agradável e contextualizado no tocante a aprendizagem dos alunos, além de ser mais uma fonte de pesquisa usada pelos discentes, além de mostrar parte de sua realidade social e educacional.

De modo que o pesquisador Moran (1995), menciona que o vídeo significa também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano e ainda distante da linguagem educacional, mais apoiada no discurso verbal-escrito.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA

A prática pedagógica que se realiza na sala de aula não existe de forma autônoma e independente; elas se encontram entrelaçadas entre si e com outras práticas, não necessariamente pedagógicas, que estão inseridas no currículo escolar. Para poder compreender melhor essas práticas de sala de aula, e em especial as que de uma e/ou outra forma se relacionam com o vídeo-cassete, é preciso situá-las no currículo escolar, e, para tal, é preciso entender o currículo escolar como um processo que se constitui dentro e fora da sala de aula, e também dentro e fora do sistema de ensino. Isso significa dizer que o currículo escolar é fruto da interação permanente de diversas esferas de influência, como: sociais, políticas, econômicas, históricas, sociológicas, administrativas, tecnológicas, entre outras, agindo cada uma de sua forma, com maior e/ou menor interferência na construção do currículo pretendido. E assim sendo,

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e interdependentes, geram forças que incidem na ação pedagógica (SACRISTÁN, 1998, p. 22).

Pensando o currículo escolar a partir das práticas que o constituem, provindas das esferas político/administrativa, tecnológica e de produção de meios, de organização escolar, de execução de tarefas e de processos de avaliação e reavaliação, terei uma visão ampla que contempla o processo em algumas dimensões, nas quais se inserem as práticas pedagógicas que são o foco deste trabalho. Para compreender o que chamo de como currículo escolar, apoiado em Sacristán (1998a, p. 138), verei o currículo a partir de algumas dimensões que não o representam como um todo, porque precisam ser constantemente reorganizadas e retomadas, mas podem ajudar a situar o que chamo de práticas pedagógicas e sua relação com o vídeo.

3. O CURRÍCULO COMO PROCESSO SOCIOCULTURAL

Ao propor o currículo escolar como um processo que se desenvolve dentro e fora da instituição escolar, Sacristán (1998a) aponta para cinco dimensões em que o currículo pode ser fixado, por assim dizer, para efeito de estudo, como sendo: um currículo prescrito e regulamentado; um currículo planejado; um currículo organizado; um currículo em ação e um currículo avaliado. Não são dimensões estanques, elas se relacionam, se entrelaçam e estão em constante negociação, retomada e reorganização, existe aí uma interdisciplinaridade de contexto. Em cada uma dessas dimensões do currículo, ele é modelado com mais

e/ou menos intensidade pelos interesses de esferas e/ou instituições sociais, políticas, administrativas, econômicas, tecnológicas, e até mesmo pelos administradores, docentes e discentes.

O currículo escolar prescrito e regulamentado se expressa em forma de documentos curriculares, como é, por exemplo: os Paradigma Curriculares Nacionais do MEC no Brasil, que definem os conhecimentos escolares e normas, oriundos das esferas política e administrativa: “A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores” (SACRISTÁN, 1998, p. 109). Nessa dimensão, o currículo escolar é um elemento regulador das práticas pedagógicas como elemento prescritivo e como agente que atua sobre outras instâncias que nele interferem, como por exemplo: as editoras de livros didáticos. O currículo prescrito e regulamentado define, entre outras coisas, os conhecimentos escolares mínimos que devem ser ensinados e uma cultura comum. Em outras palavras, tem uma função de homogeneidade. Sua importância reside na definição de grandes opções pedagógicas, mas não é eficiente para orientar a prática cotidiana dos docentes.

A tradução para a prática das orientações oficiais é uma tarefa que, na maioria das vezes, foge às possibilidades dos docentes que atuam em sala de aula. Muitas vezes, eles estão à mercê das políticas educacionais, e/ou até mesmo das pressões socioeconômicas. Essa tradução é uma das funções que “os meios didáticos cumprem, mas sobretudo, os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis pela aproximação das prescrições curriculares aos professores” (SACRISTÁN, 1998, p. 149).

Os meios didáticos podem interferir fortemente no currículo escolar planejado. E os educadores, por carências na sua formação na área de pedagógica e com dificuldades para fazer uma análise crítica em profundidade, acabam submetendo-se a um currículo apresentado pelas editoras de livros, produtores de materiais de apoio, produtores de vídeos e audiovisuais, entre outros. É o currículo preparado para o consumo de docentes e discentes, e se apresenta como auxiliar do docente na preparação das tarefas e atividades pedagógicas práticas. Essa é uma face bastante polêmica do currículo, porque é, em grande parte, definida por agentes externos, portanto, alheios ao que se passa em sala de aula em cada turma e instituição escolar, são realidades distintas e diversificadas. Nessa dimensão é que o currículo sofre maior influência do mundo econômico externo, pois a produção desses meios é uma atividade econômica que não depende nem da escola nem dos poderes públicos.

Os materiais produzidos para esse fim, em geral, são esquemáticos, genéricos e superficiais, “daí que, do ponto de vista cultural, sejam produtos estereotipados e, em muitos casos, bastante deficientes” (SACRISTÁN, 1998, p. 152). Diante desses materiais preparados para a aplicação prática, estão os professores e a organização escolar, que, por sua vez, fazem planos e contextualizam as práticas educativas. Pode-se, então, definir outra dimensão: o currículo escolar organizado no contexto da instituição educacional.

No contexto da escola é que aparece, de forma mais definida, a atuação do docente, sua formação e seus conceitos. Ao organizar os conhecimentos escolares e prever as práticas a se realizarem na sala de aula, os professores atuam sobre o currículo de forma mais e/ou menos autônoma. No entanto, fica claro que,

[...] a atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por esta razão sua prática está inevitavelmente condicionada. A ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência. [...]O professor não decide sua ação no vazio, mas

no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que aceita sem discutir (SACRISTÁN, 1998, p. 166-167).

Nesse contexto, atuam as instâncias administrativas, disponibilizando os meios e recursos para os docentes. Essa dimensão apresenta-se através dos planos de aula, que mostram o currículo escolar contextualizado numa determinada escola.

No planejamento das aulas, podemos ver, em parte, a ação mediadora dos docentes, apesar de sua limitada autonomia. O currículo escolar em ação pressupõe práticas educativas quando os docentes desencadeiam ações planejadas, das quais têm controle apenas parcial, adaptando-as e corrigindo-as, à medida que a ação acontece. Aí o currículo escolar se configura nas práticas pedagógicas, que, por sua vez, são conjuntos de tarefas que vão sendo realizadas no tempo da aula, não se restringindo ao espaço de sala de aula, considerando que,

[...] o conjunto de tarefas de aprendizagem que os alunos/as realizam, das quais extraem a experiência educativa real, que podem ser analisadas nos cadernos e na interação da aula e que são, em parte, reguladas pelos planos ou programações dos professores (-as) – é o chamado currículo em ação. Este nível de avaliado, é o conteúdo real da prática educativa, porque é onde o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidianos (SACRISTÁN, 1998a, p. 138).

É na ação da sala de aula, predominantemente, que acontece o processo de ensino-aprendizagem, e onde o docente tem sua ação mediadora mais evidente. Na sala de aula, a docente lida, constantemente, com um grande número de situações imprevisíveis. Isso põe em jogo, a cada instante, seu poder de decisão. Na prática, os docentes utilizam esquemas simplificadores da ação, as tarefas, que estruturam a prática docente. Essas tarefas, como esquemas simplificadores, são elementos reguladores e, de certa forma, filtram as inovações e/ou são elas próprias inovadoras, ao se apresentarem como formas inovadoras de trabalhar determinados conhecimentos. Os saberes escolares (propostos pelo currículo escolar) e formas de trabalhar os mesmos (tarefas/atividades), em grande parte, determinam as aprendizagens na prática. As tarefas propostas pelo docente, dependendo de sua natureza, vão possibilitando ao aluno a memorização, a compreensão, a criação de rotinas ou procedimentos, a formação de opinião e a descoberta de conhecimentos escolares. Tanto é assim que “a própria tarefa acadêmica é também por si mesma todo um ambiente, fonte de aprendizagens múltiplas: intelectuais, afetivas, sociais, etc. e é um recurso organizador da conduta nos ambientes escolares” (SACRISTÁN, 1998, p. 225).

É nessa dimensão do currículo escolar em ação que este trabalho se centrará, já que me interessa mais diretamente o ambiente da sala de aula e a sua relação com o uso vídeo em sala de aula. No entanto, não podemos esquecer, é claro, que essa dimensão faz parte de um processo, não existe isolada e é controlada tanto de dentro da sala de aula, pelas tarefas de avaliação do docente, como externamente, pelas exigências da sociedade e dos sistemas avaliativos instituídos, como por exemplo, o Exame Nacional de Curso - ENADE do MEC, no aos cursos de graduação e formação do magistério da Educação Básica. Essa é uma das dimensões do currículo escolar avaliado, submetido às práticas avaliativas de controle interno e externo, mais do que práticas avaliativas críticas e de revisão e ou fortalecimento. Portanto, essa pode ser uma dimensão de análise para compreender o currículo escolar, a avaliação, pois, ao buscarmos a compreensão que é exigida no final de uma etapa de aprendizagem, podemos também ter uma compreensão do que é proposto previamente pelo currículo. A avaliação aparece de duas formas: uma

ostensiva, como é o caso daquela que o docente e/ou a escola fazem, visando à aprovação do aluno para uma etapa seguinte, e/ou a que é feita externamente pelos órgãos governamentais, outra discreta, que é realizada pelas exigências da sociedade e do mercado de trabalho, que aprovam e/ou desaprovam os conhecimentos mínimos e os processos de ensino.

Ao analisar o currículo escolar dessa forma processual, vimos que, em cada uma dessas manifestações, o currículo apresenta-se de uma maneira diferente. Também vimos que em cada uma dessas etapas e/ou dimensões o currículo sofre diferentes influências de outras instâncias sociais, não necessariamente ligadas ao sistema de ensino. O currículo regulamentado sofre a influência do poder público, o planejado, de instâncias externas à escola e dos docentes, o organizado, do entorno da escola, o em ação, dos conhecimentos escolares, crenças, valores morais e sociais, e, finalmente, o avaliado, pela sociedade, pelo mercado, pelo poder público, e também internamente, pela instituição e docentes. Essas influências reforçam a idéia de um currículo inserido em um sistema ecológico em que qualquer alteração em um dos elementos implica modificação dos outros.

Assim sendo, falo numa perspectiva ecológica do processo curricular e de ensino, apoiado em Ferrés (1996b, p. 31s). Uma comunidade, uma escola, o currículo e/ou uma sala de aula podem ser vistos como um sistema em que os processos e conhecimentos estão ecologicamente equilibrados. Entretanto, qualquer inovação ou outra forma de alteração provocará um desequilíbrio, que poderá desencadear um processo de rejeição, adaptação, acomodação e/ou negociação com o novo, por exemplo. Seus efeitos são mais amplos do que a escola, pois o currículo não se reduz às práticas de sala de aula, ao que é determinado, planejado, executado e/ou avaliado, e, sim, desenvolve-se como um processo social dinâmico em que muitas instâncias interferem, e ele próprio vai além dos muros da escola.

4. O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Enquanto processo político e sociocultural, o currículo escolar apresenta-se intimamente articulado às comunidades e/ou à sociedade com as quais interage mais de perto. Não só reproduz como produz conhecimentos, valores, formas de pensar, sentir e agir. Mais do que isso, ele próprio exige mudanças para responder às exigências sociais e, por sua vez, produz inovações. Por isso, Sacristán (1998b, p. 207s), define o desenvolvimento do currículo escolar na prática como indeterminado, passível de alterações e imprevisível antes de ser realizado. Nessa concepção, não se admite a precisão de planos, nem de resultados previstos, mas passamos a contar, para a tomada de decisões, com outros fatores que interferem na organização curricular, nas práticas pedagógicas e nos resultados. A prática educativa é uma realidade complexa e indeterminada em função de condições como: multidimensionalidade, simultaneidade, rapidez nas decisões, não-previsibilidade, e até porque fica evidenciado que,

[...] por essa carência ou impossibilidade de regulação total e determinante é que se diz que as atividades de ensino em geral – e o plano é uma – têm uma dimensão artística, o que não significa que sejam processos nos quais não se podem aplicar certos princípios orientadores, observar algumas regularidades gerais, acumular experiência e aproveitar modelos que parecem dar bons resultados em outros casos (SACRISTÁN, 1998b, p. 209).

Essa concepção da prática educativa como arte deve-se principalmente ao fato de que cada situação se configura como única, tanto pelas pessoas e/ou profissionais envolvidos como pelas circunstâncias, uma vez que,

[...] o ensino é artístico, pois os fins obtidos vão se originando ou adquirem significado no próprio processo de seu desenvolvimento prático, no sentido de que não se pode prever de antemão com um significado preciso, senão que, partindo de idéias e aspirações, encontramos seu valor quando se realizam (SACRISTÁN, 1998b, p. 210).

O ensino pode ser qualificado dessa forma, pois exige de quem o pratica intuição, criatividade, expressividade e organização. A cada instante, o docente lida com circunstâncias novas e imprevistas, que exigem dele múltiplos conhecimentos, incluindo-se aí o bom senso: “Continuamos instalados na incerteza como forma de pensar, o que não significa improviso, na qual os protagonistas da prática se destacam por seu valor mediador” (SACRISTÁN, 1998b, p. 210).

Na sua dimensão criativa, o currículo escolar e as práticas de sala de aula são produzidas mais pelas circunstâncias, pelas formas peculiares de cada docente e discente reagirem diante do inesperado do que pelo plano elaborado a priori. Além do mais, é essa dimensão do currículo que mais poderá interferir no sistema social em que está contextualizado e/ou inserido, rompendo com conhecimentos, valores e formas de agir, e, por isso, podemos atribuir-lhe um lugar especial para a mudança e para a inovação, aceitando o novo.

Se, de um lado, algumas dimensões do currículo atuam como elementos de regulação e conservação como instâncias unificadoras das ações de ensino, apoiadas na regulamentação oficial, nos conteúdos dos livros-texto e materiais didáticos e dirigidas pelas avaliações externas, quer dos sistemas avaliativos oficiais, quer do mercado de outro lado, estão os docentes e discentes a conviver e interagir em vários ambientes que se entrelaçam em suas vidas, dentre os quais está o ambiente escolar, onde atua o currículo na sua dimensão em ação. Nesse espaço, onde o currículo é traduzido em atividades que configuram as práticas educativas, o docente insere o novo, o específico, o diferente, modificando as determinações de saberes curriculares e planos que vêm de fora: “[...] é que não se planeja esta prática ex-novo, desde o nada, já que se desenvolve historicamente em circunstâncias determinadas; o professor não cria as condições de ensino, muitas vezes vêm dadas” (SACRISTÁN, 1998b, p. 206).

Os problemas, as inovações e as transformações que acontecem, quer nos costumes, nas tecnologias, nos recursos e/ou nas decisões políticas e/ou econômicas de uma sociedade, atingem as práticas educativas da sala de aula antes de atingir as outras dimensões do currículo, pois é nelas que interagem os docentes e os discentes com os outros ambientes e/ou instâncias sociais das quais participam. Por isso, o primeiro lugar onde atuam as mudanças é na prática, e na sala de aula, muitas delas unem-se e/ou defrontam-se com mudanças propostas pelos docentes, e/ou questionamentos e inovações trazidas pelos discentes a partir de sua própria cultura.

Também é na sala de aula que constatamos a presença de determinações sociais, quer inovadoras, quer conservadoras, dando significado às práticas pedagógicas. Convivem, portanto, as várias dimensões do currículo na sala de aula, mesclando-se ora com predominâncias prescritivas, ora avaliativas, envolvendo conhecimentos, crenças e valores a serem conservados e/ou transgredidos.

Além disso, enquanto ação, a sala de aula apresenta-se impregnada de desejos de transformação e busca de soluções criativas para os problemas apresentados pela sociedade.

Nesse espaço, onde atuam forças, às vezes, antagônicas, insere-se o vídeo não só como tecnologia, mas

também como linguagem. Se hoje está presente na sala de aula, significa que existe uma necessidade de compreensão e adequação do currículo escolar à forma de o vídeo produzir sentido, o que exigirá da escola, dos docentes e discentes aprender como ele pode integrar-se às propostas curriculares. A sua presença na sala de aula gera tensões, que precisam ser compreendidas, avaliadas e estudadas, até para compreendermos a abrangência das transformações que ele pode impor aos outros elementos que fazem parte do processo.

Ao eleger o currículo escolar em ação como o ambiente mais propício para as transformações originadas em outros ambientes da sociedade e inseridas no processo educativo, também o enfoco como um lugar privilegiado para o estudo e a pesquisa sobre que mediações ocorrem, como docentes e discentes se apropriam de suas linguagens, seu modo de produzir sentido, e quais desafios se apresentam diante dessas interações. Para tal, preciso conhecer o vídeo como tecnologia e como ambiente de múltiplas linguagens e possibilidades de aprendizagens formais e informais, capaz de inserir o novo e/ou conservarem processos que já não são mais significativos aos alunos e à sociedade, e até porque o mundo globalizado precisa urgentemente de profissionais de qualquer área de conhecimento, inclusive na educação, que lutem para ter autoconhecimento, poder de imaginação, foco na meta, atualização constante, aprendizado em equipe e compreensão dos sistemas, onde deverá ter análise e compreensão para entender as inter-relações do sistema escolar, na sala de aula e na comunidade, bem como se permitir mudanças constantes e com a maior agilidade possível, haja vista o uso das tecnologias modernas na educação formal e informal.

As novas tecnologias representadas pela televisão tradicional, do vídeo, da televisão a cabo, dos computadores e da rede mundial conhecida como internet, estão abertas plenamente para serem usadas em todos os níveis e graus de ensino em qualquer parte do mundo, conforme Moran (1996), quando da realização do XXVIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, realizado no Rio de Janeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o homem da aldeia global do século XXI tem a televisão e a escola como parte integrante de sua história social e cultural. Os alunos de todos os níveis e graus de ensino ficam horas sem fins expostos aos programas de televisão com muita satisfação e até porque faz parte do seu lazer e de sua formação cultural no sentido positivo e/ou negativo, advindo daí suas mudanças de atitudes e de comportamentos diversificados, a começar pela reprodução de hábitos e costumes sociais transmitidos através da cultura midiática e o ambiente da educação formal e informal envolve as aprendizagens do ser humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mônica. História e Ciências: um debate metodológico. Rio de Janeiro: Paz e Tema, 1992.
- APPLE, Michael W. Política Cultural e Educação. Trad.: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- República Federativa. Lei nº 9.393 – LDB – Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental. Brasil: MEC/SEF, agosto, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre/RS, n. 2, pp. 177-229, 1990.

Vídeo e Educação. 2a ed., Porto Alegre: Artes Médicas (Artmed), 1996b.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacir Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor Currículo: Teoria e História. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron da. Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

HALL, Stuart. "A identidade em questão". In A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

HAMILTON, David. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, p. 45-73, 2001.

HEBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Porto Alegre: Teoria e Educação, n. 2, p. 65, 1990.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 .

MACEDO, R. S. Chrysallís. Currículo e complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

MANDARINO, F.C.M. Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula. Revista Eletrônica em Ciências Humanas, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, 2002.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Novos Regimes de Visualidade e Descentralizações Culturais. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Mediatemente! Televisão, cultura e educação. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 17-40.

MORAN, J.M. O vídeo na sala de aula. In: Revista: Comunicação & Educação. São Paulo: ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. 1995.

Interferência dos meios de comunicação dos nossos conhecimentos. XXVIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1996.

TABA, Hilda. Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Buenos Aires:Ediciones Troquel S.A., 1974.

Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace and World, 1962. In: KELLY, Albert Victor. O currículo: teoria e prática. Tradução Jamir Martins. São Paulo: Harper & Row

do Brasil, 1981.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. In: SOUZA, Rosa Fátima de e VALDEMARIN, Vera Teresa. Cultura escolar: história, práticas e representações. Caderno CEDES, Campinas, n. 52. 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo, uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O Currículo: Os conteúdos do ensino ou um análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Comprender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 119-148.

Plano docurrículo plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Comprender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 197-232.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Arned, 2000:119-148.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In SILVA, Luiz Heron (Org). Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996. P. 58-73.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Decorar, lembrar, repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (Org.) História da Educação: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

VIÑAO, Antonio. Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936). Madrid: Akal, 1990.

[1] Bacharel em Direito; licenciado em Pedagogia; professor de Educação Básica e da Educação Superior; mestre em Ciências da Educação; doutorando em Ciências da Educação.

PUBLIQUE SEU ARTIGO CIENTÍFICO EM:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/enviar-artigo-cientifico-para-submissao>