
CURRÍCULO COMO PRÁTICA CULTURAL, BUROCRACIA E O LUGAR DO COMPUTADOR NO CURRÍCULO ESCOLAR¹

Ozerina Victor de Oliveira*
Denise de Souza Destro**

RESUMO

O propósito deste ensaio é colocar em questão a presença do computador nas escolas à luz da compreensão do currículo como prática cultural e da discussão das conexões entre burocracia e currículo. Nesta análise, observa-se que a burocracia é marcada por um modo de organização racional da produção material e por um caráter simbólico, no campo cultural. Nesse sentido, a lógica da burocracia é ambivalente. Utilizando-se dessa ambivalência para situar o computador no currículo, conclui-se que embora seu mecanismo de funcionamento favoreça a burocracia, ele não se restringe a essa lógica: o computador pode ser atravessado por lógicas mais potencializadoras no sentido de proporcionar que as pessoas enxerguem o lugar em que se encontram no mundo, indaguem sobre a legitimidade de sua posição e tenham condições de se deslocar para espaços e tempos mais favoráveis. Portanto, não é possível definir um lugar fixo para o computador nos currículos, mas quanto mais marginal e periférico for o seu lugar e mais central o lugar do mundo e das pessoas, maior será seu potencial de romper a lógica burocrática.

Palavras-chave: currículo, computador, práticas culturais.

Como o pescador que se encanta mais com a rede que com o mar. Resguardada toda a poesia desta letra de música, é assim que nos parecem muitas das defesas e usos de computadores nas escolas. Assim, a *inclusão digital* tornou-se uma das palavras de ordem no presente momento no Brasil: passou a ser uma reivindicação por parte daqueles excluídos de bens materiais e culturais historicamente produzidos, daqueles que prezam pela existência de trabalhadores qualificados para garantir a produção material com sua atual tecnologia nos moldes capitalistas e de políticas públicas para onde convergem as disputas e as negociações dos diferentes grupos sociais. Em decorrência, a inclusão digital faz-se presente nas políticas educacionais públicas desde os programas e projetos que canalizam equipamentos tecnológicos às escolas até aqueles de formação inicial e continuada de professores.

As políticas educacionais públicas de inclusão digital poderiam ser analisadas sob vários aspectos e campos de conhecimento, no entanto, para efeitos desse estudo, delimitamos a análise em torno de um dos artefatos que tem se apresentado como a “vedete” da referida política, o computador, e de um objeto que tem ganhado centralidade nas políticas educacionais, o currículo escolar.

A presença dos computadores na escola, como recurso didático, tem tido adeptos e não adeptos na comunidade acadêmica e suas defesas orientam-se por diferentes perspectivas. Segundo Valente (1998), há visões céticas que afirmam a não necessidade desse artefato tecnológico pela

¹Texto apresentado no "IV Seminário Internacional As Redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura", realizado na UERJ de 11 a 14 de junho de 2007.

*Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso.

**Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Minas e professora titular da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora.

pobreza que se encontra o atual sistema educacional brasileiro, pela desumanização que a máquina pode provocar nos alunos e pela dificuldade de pais, administradores escolares e professores aceitarem algo que não foram vivenciados em suas trajetórias educacionais. Já os argumentos daqueles que advogam o uso de computadores no ensino vão ao encontro do modismo desse artefato na contemporaneidade, por ser elemento constante na vida da população; argumenta-se, ainda, que ele é mais um recurso didático equivalente ao retro projetor e ao vídeo, desperta a curiosidade dos alunos e, o mais ressaltado, desenvolve o raciocínio dos mesmos, possibilitando a resolução de problemas.

A polarização desta discussão já não nos basta, portanto a presença de computadores nas escolas não pode ser tratada e entendida como conseqüência natural do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea. Torna-se necessário um exercício de localização deste artefato na luta cultural que os diferentes protagonistas do currículo escolar têm travado ao longo do tempo e que tem configurado os currículos como eles são hoje.

Enxergar essa localização requer, num primeiro momento, o reconhecimento da centralidade da cultura no campo do currículo, na perspectiva de proporcionar a visualização de possíveis significados e sentidos da presença do computador no currículo escolar. Num segundo momento, demanda a retomada da discussão das conexões entre burocracia e currículo, na expectativa de relacionar a gênese histórica da burocracia e as características da lógica que tem perdurado ao longo de séculos e, atualmente, se encontra de modo predominante nos currículos escolares.

Desse modo, nosso propósito neste ensaio é colocar em questão a presença do computador nas escolas à luz da compreensão do currículo como prática cultural, na perspectiva de apontar elementos despotencializadores da lógica caracterizadora da burocracia, que pode fazer-se presente de modo naturalizado no uso do computador.

Na construção do ensaio buscamos congregamos contribuições teóricas de autores que tratam da centralidade da cultura nos tempos atuais (HALL 1997, 2003a e 2003b; JAMESON, 2001; SANTOS, 2002; SANTOS & AVRITZER, 2002; SANTOS & NUNES, 2003), e, em especial, no campo do currículo (COSTA, 1999; FLEURI, 2002; GIROUX, 1999, 2003; MACEDO, 2004; MOREIRA, 2001; OLIVEIRA, 2006a; VEIGA-NETO, 2003). Buscamos, ainda, articular contribuições da tese de Barros Neta (2006) em torno da relação entre burocracia e educação, na perspectiva de retomar estudos que relacionam currículo e burocracia (KLIEBARD, 1980; OLIVEIRA, 2006b).

Ao finalizar esse exercício de localização, em decorrência da concepção de currículo como prática cultural, da caracterização da lógica burocrática no currículo e das contribuições de Barreto (2002) e de Macedo (1997) em torno das novas tecnologias na educação, visualizamos a ocupação de um lugar não muito favorável pelo computador. Em contrapartida, vemos, na ambigüidade da sua presença no currículo escolar, uma oportunidade de posicioná-lo de modo potencializador.

A CENTRALIDADE DA CULTURA NO CAMPO DO CURRÍCULO

A julgar por estudos que mostram as conexões entre cultura e educação (VEIGA-NETO, 2003) reconhecemos que não é possível definir um lugar fixo, seguro e preciso para a força da cultura nos estudos de currículo. Entretanto, é possível discutir a questão tomando-se como referência dois marcadores: os desafios postos pelos tempos atuais e a resposta que os estudiosos do campo do currículo têm dado a esses desafios.

Nos últimos anos, pesquisadores, como Hall (1997, 2003b e 2003b), Jameson (2001), Santos (2002) e Santos & Nunes (2003), têm possibilitado situar as questões da educação no contexto

do processo das globalizações e caracterizado as suas diferenças em relação às epistemologias e tempos modernos, diferenças que tendem a ser enquadradas no que se convencionou chamar de pós-modernidade. De suas pesquisas destacamos os esforços em demonstrar os desafios postos pela impossibilidade de se fazer uma análise social contemporânea com parâmetros guiados pelo entendimento de que a realidade encontra-se estruturada por esferas distintas e hierarquizadas, como economia, política, cultura e ideologia, e, principalmente, de se continuar pensando e lutando pela emancipação social sob esses mesmos parâmetros. Enfim, tais autores nos ajudam a enxergar o caráter substantivo das globalizações e dos tempos pós-modernos, caracterizado pelas modificações geopolíticas e econômicas; pela revolução tecnológica; pelas transformações da vida cotidiana; pela diversidade cultural, bem como pela conseqüente demanda por redimensionamento de conceitos (MACEDO, 2004), em especial, para aqueles que desenvolvem análises críticas no campo da educação.

Em corroboração com Santos (2002), ao indicarmos a centralidade da cultura no campo do currículo assumimos o reconhecimento da globalização como um ponto de partida imprescindível para uma análise de artefatos contemporâneos como o currículo e o lugar nele ocupado pelo computador.

Para não nos ater ao determinismo econômico e ao ponto de vista e da realidade dos países centrais, entendemos a globalização para além da economia, como uma condição do contemporâneo, como um movimento que ocorre no mundo e atravessa a produção teórica, as relações sociais, econômicas e culturais. Destacamos sua força e seu caráter histórico e transitório, bem como o fato de que a globalização se refere àqueles processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (McGREW *apud* HALL, 2003a). A globalização implica, ainda, um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço, como também enquanto um processo em curso, atravessado por disjunções, ocorrências paralelas e confrontos, como um conjunto de decisões políticas. Enfim, a globalização pode ser entendida *enquanto um feixe de relações sociais* (SANTOS, *op. cit.*, p. 56). O importante é reconhecermos a complexidade, a pluralidade e os interesses díspares da globalização e, em especial, a dimensão da força cultural que a encerra com conseqüências para a localização do artefato cultural que se discute, o computador.

Em resposta à demanda por redimensionamento de conceitos, reconhecemos que houve um movimento no campo do currículo, no sentido de deslocar esforços teóricos da articulação entre currículo, poder e ideologia, a partir das relações materiais presentes em uma estrutura social moderna, para articular currículo, poder e relações simbólicas num contexto de globalizações e pós-modernidade. O primeiro movimento toma a economia como, hierarquicamente, superior às demais esferas da realidade social, conferindo-lhe a força de determinação das relações sociais e, por isso, acaba por dar centralidade a ela ao analisar o currículo escolar. O segundo procura quebrar fronteiras epistemológicas e a hierarquização das relações entre as diferentes esferas sociais, iluminando as imbricadas conexões entre elas e a força da esfera cultural na determinação/transformação das relações sociais, por isso dão centralidade à cultura, ao tomar o currículo como objeto de estudo.

Como é próprio das revoluções culturais, a centralidade da cultura nos estudos de currículo não emergiu de modo simples, direto e rápido. Desde os anos 80 do século XX a perspectiva crítica

da teoria de currículo no Brasil vem construindo um terreno fértil para esse direcionamento, influenciados por abordagens sociológicas e históricas de pesquisadores anglo-saxões.

Entre esses pesquisadores, os trabalhos de Apple (1989), Giroux (1986) e Willis (1986, 1991), com uma fundamentação introdutória aos estudos que fazem revisões em princípios do marxismo, caracterizam as abordagens sociológicas. O primeiro autor, ao fazer uma síntese das contribuições dos estudos sociológicos para o campo do currículo, num esforço de fugir ao determinismo econômico, questiona, com base na compreensão de bloco histórico, presente nas obras de Gramsci, a perspectiva estruturalista. Segundo o mesmo autor, a perspectiva estruturalista divide e hierarquiza, verticalmente, a relação entre base/superestrutura, economia/cultura e reprodução/produção. Relações estas interpretadas, fundamentalmente, a partir dos estudos que trabalham com a reprodução ideológica, cultural e econômica das relações sociais na educação. Nesta síntese, Apple (1989) coloca a escola e o currículo na intersecção das esferas econômica, política e cultural/ideológica da realidade social, tirando o foco da primeira esfera e privilegiando o movimento das relações entre todas. Além disso, o referido autor dá ênfase ao caráter de produção das relações e não ao da reprodução.

Ainda no âmbito da abordagem sociológica, Willis (1986, 1991) adverte contra compreensões demasiado reprodutivistas e puramente materialistas do nível cultural, destacando as possibilidades de produção de resultados alternativos nas formas criativas, incertas e tensas das formas culturais de (re)produção das relações sociais.

Numa perspectiva semelhante, Giroux (1986), fundamentando-se na concepção de cultura presente em obras de Raymond Williams, focaliza as chamadas dimensões supra-estruturais da realidade social – cultura, política e ideologia – e a compreensão de cultura e formação cultural da Escola de Frankfurt. Nesse trabalho, rejeita a noção de cultura da tradição sociológica e daquela presente no marxismo, explorando as relações conflituosas entre cultura e poder. A partir de então, defende uma concepção dialética de cultura, uma vez que, sem deixar de reconhecer sua dimensão reprodutiva, dá ênfase a sua dimensão transformativa. Com isso, dirige sua atenção para a dimensão política da pedagogia, propondo a *pedagogia radical* como uma política cultural.

Ambos os autores, tanto na estruturação quanto no desdobramento de seus pressupostos, contrapõem-se às perspectivas reprodutivistas do currículo com a categoria *resistência*. Nesse ínterim, acabam por chamar a atenção para a esfera cultural, uma vez que defendem a *resistência* como sendo, não só material, mas também simbolicamente construída, construção que, por sua vez, é realizada pelos sujeitos, em suas trajetórias históricas privadas e cotidianas.

Dentro de uma abordagem mais histórica, Goodson (1995), apropriando-se das noções de tradição e história construídas no interior da *Escola dos Annales*, vem mostrar o caráter imprescindível das abordagens históricas nas análises dos currículos escolares. Em seus estudos sobre como os conhecimentos vão se constituindo em disciplinas e sobre como, em determinado momento histórico, alguns conhecimentos são selecionados para os currículos escolares em detrimento de outros, ele evidencia o quanto o currículo é, social e historicamente, negociado. Mais do que isso, ele mostra que essa negociação não se dá, simplesmente, em torno de valores materiais, mas, indispensavelmente, de valores culturais.

Temos, pois, a partir dessas abordagens sócio-históricas, o apontamento inicial de processos simbólicos da construção do currículo, portanto, de processos culturais.

Muito embora sua importância para o que, contemporaneamente, se denomina de centralidade da cultura nos estudos de currículo, esses apontamentos se mostram ainda frágeis para se pen-

sar essa centralidade, à medida que, neles, permanece uma subordinação dos processos culturais em relação aos políticos. Além disso, o conhecimento é visto no currículo mais como um resultado da cultura, não se destacando, assim, o processo de produção simbólica que lhe é próprio. Tanto o é que, conforme Macedo (2004), a questão central dessas abordagens no campo do currículo tem girado em torno de qual conhecimento é o mais válido para ser selecionado para os currículos escolares, o que não tem atingido nem a concepção tradicional de cultura, nem os processos excludentes das práticas pedagógicas.

As abordagens mencionadas até o momento estabelecem uma relação entre currículo e cultura, mas não rompem, epistemológica e politicamente, as fronteiras estabelecidas entre as esferas política, cultural e econômica da sociedade, condição para que se entenda o currículo como um terreno privilegiado da política cultural, portanto, para se localizar a cultura nos estudos de currículo.

A possibilidade de avançar na identificação do local da cultura no campo do currículo está em situar o movimento teórico desse campo, sob a ótica da chamada *virada cultural* (HALL, 1997; VEIGA-NETO, 2003), entendida como um exemplo das complexas articulações entre pensamento e realidade histórica, coloca em pauta, em especial, as noções de cultura e de política, bem como as tensões/conexões entre economia, política e cultura.

No contexto contemporâneo, as relações entre economia, cultura e poder têm sua especificidade. Não há mais fronteiras rígidas entre economia e cultura e entre base e superestrutura. Com muita frequência, uma dessas categorias e/ou níveis é convertido no outro. A vida cotidiana transforma-se em prática cultural em combinação com o mercado livre, e este é legitimado com a noção de liberdade de idéias, de expressão e de propriedade intelectual. O que ocorre, tanto em termos teóricos como em termos de prática social, é uma desdiferenciação entre o econômico e o cultural, fazendo aflorar suas tensões e conexões (JAMESON, 2001).

Em decorrência do amálgama economia/cultura, há também uma mudança na significação de cultura e na compreensão da relação entre esta e a política. A concepção de cultura passou de uma compreensão como cânone ou coleção, para ser concebida como um repertório de sentidos ou de significados associados a efeitos de poder que se fazem presentes em diferentes espaços sociais (HALL, 2003b; SANTOS & NUNES, 2003; VEIGA-NETO, 2003). Nessa perspectiva, a cultura faz-se presente e é reconhecida em espaços anteriormente desconsiderados, e compreende-se que diferentes grupos sociais produzem/apoderam-se/transformam culturas.

Há uma dinamização do potencial político da cultura, uma vez que passa a ser compreendida como um espaço de convergência e negociação de interesses e forças de diferentes grupos sociais. Portanto, a centralidade da cultura é uma questão política, porque é, ao mesmo tempo e na mesma proporção, uma questão epistemológica e uma questão de poder.

Em contrapartida à revisão na concepção de cultura e da visualização do político no cultural, a centralidade epistemológica da cultura sugere um repensar do campo político, o que implica considerar, em especial, as complexas e mútuas imbricações entre o “político” e o “cultural”. Essa visualização é possível a partir do significado de política como um campo que envolve *uma disputa sobre um conjunto de significações culturais* (WILLIAMS, 1981 *apud* SANTOS & AVRITZER, 2002, p. 53) e de cultura como ‘o campo em que as contradições políticas e econômicas são articuladas’.

Nessa perspectiva, tanto a política como a cultura são desterritorializadas, perdendo suas fronteiras. A luta pelo poder ocorre, principalmente, por processos simbólicos e discursivos, e a própria política passa a ser vista como *política cultural* (HALL, 1997).

Todas estas mudanças vêm caracterizar a *virada cultural*, a partir da qual é possível pensar e tencionar as articulações radicais e mútuas entre fatores econômicos, culturais e políticos, obrigando, assim, a se pensar em conexões entre fatores materiais e simbólicos nas pesquisas educacionais, mais do que isso, a pensar nessas conexões, tendo por base a centralidade da cultura.

A identificação da política cultural, proporcionada pela *virada cultural*, traz algumas conseqüências para o campo do currículo, em especial para a definição de currículo e de política de currículo.

Tomando, como referência, alguns dos autores já referidos anteriormente, tais como Giroux (1999, 2003), Macedo (2004) e Moreira (2001), é possível visualizar alguns dos efeitos do reconhecimento da política cultural no campo do currículo.

Giroux (1999, p. 11), marcando transformações em relação a seu posicionamento, introduz sua obra dizendo: *os diversos ensaios que aparecem neste livro representam uma mudança em minha postura política e teórica*. Se, no trabalho anteriormente exposto, sua inserção, na cultura, era parcial, agora ela é radical. Esse pesquisador esforça-se no sentido de construir categorias analíticas que se opunham às polarizações, às oposições binárias e às representações antagônicas, argumentando que, nelas, *há pouco espaço para se compreender os pontos de resistência, as multiplicidades, opressões e os elementos de libertação* (*id, ibid*, p. 36).

Em uma obra publicada posteriormente, Giroux (2003), ao relacionar contexto de globalização, conhecimento e poder, identifica a cultura como um capital político, mostrando que ela assim o é porque entendida/praticada como uma força pedagógica que legitima relações e práticas sociais, implicando propriedade, acesso e controle de identificações, conhecimento, valores, bens materiais, ideologia; representa e emprega o poder; molda identidades; e, fundamentalmente, implica protagonismo social. Com essas construções teóricas e os posicionamentos políticos, o referido autor inscreve-se no conjunto dos estudos culturais e movimenta o campo do currículo no mesmo sentido.

No Brasil, os esforços dos estudos no campo do currículo também têm convergido para a cultura. Os estudos culturais, nesse campo, passaram a ser freqüentes em meados da década de 1990 (Macedo, 2004). Esse movimento pode ser visualizado em estudos de Costa (1999), Fleuri (2002), Macedo (*op. cit*) e Moreira (2001). Tal visualização se configura na trajetória do estudo que ora se apresenta; portanto, é apresentada a modo de exemplo, reconhecendo-se que os efeitos da *virada cultural* para o campo do currículo podem ser mais amplos e mais complexos.

Moreira (*op. cit*), tendo como parâmetro a categoria diferença cultural, reconhece o multiculturalismo como uma condição das sociedades contemporâneas e como um projeto educacional. A partir de então, analisa artigos do campo do currículo, publicados em periódicos brasileiros e trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores da Educação – de 1995 a 2000, que possuíam uma perspectiva multicultural. Com a identificação da inserção destes artigos e trabalhos nos estudos culturais, bem como dos seus limites e possibilidades político-pedagógicas, Moreira (*op. cit*) sugere maior aproximação entre educação e movimentos sociais, finalizando seu trabalho com a indicação de que a demanda para o campo do currículo é compreender *a construção das categorias pelas quais somos divididos, nomeados e conhecidos [...] dar-nos conta de como temos aprendido os significados das diferenças e das desigualdades que nos segregam* (*id., ibid*, p. 78). Com esse estudo, o citado autor, não só agrega os estudos culturais já realizados no campo da educação, como também reforça e direciona futuros estudos no campo do currículo, para que tomem a cultura como categoria central.

Em uma perspectiva semelhante, Fleuri (2002) desenvolve um estudo sobre as pesquisas realizadas sob uma perspectiva cultural, apresentadas na 25ª Reunião Anual da ANPED, em 2002. Nessa pesquisa, o autor destaca os limites teóricos, mas, sobretudo, a pertinência político-pedagógica daqueles estudos que abordam, de modo significativo, as relações ou diferenças raciais na educação. Com isso, ele cria possibilidades de se aproximarem estudos culturais desenvolvidos em outros campos da educação com o campo do currículo, como também aponta trajetórias teóricas necessárias ao avanço deles.

Ainda compondo o quadro dos efeitos da *virada cultural* para o campo do currículo, Costa (1999, p. 37-38) sintetiza parte desses efeitos, definindo a escola e o currículo *como um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder, [...] como territórios de produção, circulação e consolidação de significados*. Essa definição não se restringe à visão linear de que currículo é cultura, porque a escola trabalha com o conhecimento, este é cultura e, portanto, a escola trabalha com cultura, mas quebra as fronteiras estabelecidas entre ambos, mostrando que o currículo é um terreno privilegiado da política cultural.

Macedo (2004), de modo mais específico, relaciona currículo, poder e cultura, partindo do pressuposto de que as concepções de cultura e de currículo, definidas em função da nação e do ocidente europeu, não respondem mais aos desafios das práticas pedagógicas contemporâneas, as quais requerem propostas curriculares multiculturais. No entanto, adverte que essas têm focalizado a adição ou substituição de conteúdos e valores nas práticas curriculares, propondo, em contrapartida, um deslocamento dessa ênfase para a reconstrução do conceito de currículo como prática cultural.

Valendo-se da concepção de currículo de Costa (1999), Macedo (*op. cit.*, p. 122) também destaca a força política da própria concepção de currículo, uma vez que o define como prática cultural, defendendo-o, assim, *como espaço/tempo cultural, dinâmico e imprevisível em que são estabelecidas divisões e hierarquias, mas também aquele em que é possível resistir*.

A partir desses autores, é possível perceber que os estudos de currículo passaram da sua compreensão como um texto político, com uma preocupação central no conhecimento veiculado, para uma preocupação em tencionar/desdiferenciar cultura política e economia, dando centralidade à primeira.

Todas as pesquisas até agora arroladas trazem a cultura para o centro das preocupações no campo do currículo, colocando novos desafios/possibilidades para ele. Um desses desafios/possibilidades é a compreensão da política de currículo como uma política cultural.

Em coerência com o exposto, até o momento, sobre cultura, política e currículo, uma possibilidade de avanço na concepção de política de currículo pode ser galgada a partir da definição de política cultural de Álvarez (*et. al.*, 1998a, *apud* SANTOS & NUNES, 2003, p. 39). Para esses autores, *cultural politics* é 'o processo acionado quando o conjunto de atores sociais formados por, e incorporando, diferentes significados e práticas culturais entram em conflito entre si'. Nessa perspectiva, entendemos que a política de currículo é

[...] um processo construído historicamente, onde diferentes protagonistas políticos, formados e incorporando diferentes significados, práticas culturais e projetos sociais, travam conflitos em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar. [...] é um processo cultural que redefine formas de poder social; é uma política cultural. (OLIVEIRA & DESTRO, 2005, p. 148)

Isso significa que as políticas de currículo ocorrem, fundamentalmente, via produção de sentidos e significados, por isso, são práticas culturais.

Entendermos o currículo como prática cultural, uma vez que produz significados e sentidos, é de fundamental importância para visualizarmos a presença da lógica da burocracia nos currículos escolares contemporâneos e condição para situarmos o computador nesse currículo.

Muito embora toda essa concepção de política de currículo nos pareça um achado dos dias atuais, os apontamentos de Barros Neta (2006) sobre a relação entre burocracia e educação nos possibilitam dizer que o que hoje denominamos de centralidade da cultura no campo do currículo já se faz presente como prática cultural e é central desde a gênese do currículo como artefato histórico-cultural.

BUROCRACIA E CURRÍCULO: CONEXÕES

No campo do currículo, as relações estabelecidas entre currículo escolar e burocracia se mostram ainda embrionárias e guiadas por análises que têm nas relações materiais de produção seu ponto focal.

Fundamentando-se em Max Weber, Kliebard (1980) compreende a burocracia na perspectiva da *análise de linhas complexas de poder e de influência dentro das organizações* sociais (WEBER *in*: KLIEBARD, *op. cit.*, p.109). Na mesma obra, Kliebard associa a presença da burocracia na teoria de currículo à influência da Teoria de Administração Científica, em especial ao taylorismo. Nessa associação, o autor dá a entender que a lógica que orienta o modo de produção capitalista industrial é traduzido para uma concepção e forma de organização curricular, ou seja, a teoria de currículo está impregnada por conceitos e pelo modo de organização do trabalho do taylorismo e, conseqüentemente, do capitalismo industrial. Assim, o referido autor nos sugere uma determinação econômica nas relações entre burocracia e currículo.

Para além da visualização da burocracia na teoria de currículo, Oliveira (2006b), tomando por base a compreensão de Kliebard (*op. cit.*), identifica a presença da burocracia em uma política de currículo. Nesse estudo, a burocracia faz-se presente na política de currículo por meio do formato dos documentos, tais como ofícios circulares, declarações, instruções normativas, convocações, quadros demonstrativos, dados estatísticos, atas e relatórios de consumo. Documentos estes que possuem um conteúdo marcado pelo imperativo e pela determinação, afinal uma instrução normativa se inicia com o termo *determina* e encerra-se com os termos *publique-se* e *cumpra-se*. Eles requerem assinaturas, carimbos e homologações, e, ainda, nos ofícios e formulários que solicitam dados estatísticos, há um nítido esforço no sentido de otimizar recursos e gerenciá-los de modo eficiente e eficaz. Nesse trabalho, Oliveira (*op. cit.*), acrescentando as contribuições de Popkewitz & Lindblad (2001) em sua análise, associa a presença da burocracia na política de currículo com o modo de funcionamento do Estado Moderno no campo de produção e reprodução cultural. Assim, o estudo sugere a existência da burocracia no currículo não apenas em termos teóricos, mas considerando-se o formato dos documentos e o modo de funcionamento do Estado Moderno, em termos de política cultural.

Tendo por base o estudo de Barros Neta (2006), sobretudo no que diz respeito às relações estabelecidas entre burocracia e educação, observamos que, mais que uma associação em termos teóricos e de política cultural, é possível enxergar uma conexão entre burocracia e currículo escolar. Este estudo nos ajuda a visualizar radicalmente a lógica da burocracia e, conseqüentemente, a escavarmos os nexos entre esta lógica e o modo de funcionamento dos currículos escolares em tempos atuais.

Fundamentando-se em Max Weber, Barros Neta (*op. cit*) apresenta a burocracia como síntese de um processo de racionalização historicamente produzido a partir do iluminismo, da secularização da educação, do capitalismo industrial e, especialmente, do *desencantamento do mundo*.

Para efeitos do estudo que ora se apresenta, defendemos que o *desencantamento do mundo* sugere a natureza cultural da burocracia e é nessa natureza cultural que iremos buscar os nexos entre ela e o currículo.

Barros Neta (*op. cit*, p. 11-12) destaca o *desencantamento do mundo* como *um sentido denso e extenso de racionalização* que caracteriza o pensamento ocidental moderno, em específico, *com um processo de racionalização* que abrange o campo cultural. A referida autora enfatiza a posição mais secular de *desencantamento do mundo* e expõe a burocracia enquanto processo de racionalização política e legal que, consolidando e legitimando o capitalismo na Europa iluminista e industrial, fornece *uma boa explicação sobre as transformações educacionais que se efetivam nesses períodos*. (*id, ibid*, p. 91)

A mesma autora ressalta, a partir de Weber, a união entre a *regulamentação ética e racional da vida* e a *tendência do racionalismo tecnológico e econômico*, ambas conformando o modo de produção capitalista. Ao fazê-lo, não estabelece uma relação mecânica entre produção material e campo cultural e, porquanto, uma determinação econômica da burocracia; ao contrário, ela acaba por apresentar um dos condicionantes culturais desse modo de produção material. A nosso ver, constrói-se, assim, a possibilidade de se focalizar as relações entre currículo e burocracia a partir do campo cultural.

O *desencantamento do mundo*, como exercício de imputar polarização e dicotomia entre religioso e mundano e entre razão e emoção, inventa, de modo ambivalente, a racionalização e o irracional. Em decorrência, constitui uma prática cultural em que o modo de funcionamento burocrático se apresenta como o modo legítimo de funcionamento das instituições da sociedade ocidental moderna, entre elas a escola.

Em uma edição dos significados apresentados por Barros Neta (*op. cit*, p.20), a racionalização pode ser compreendida como *um domínio teórico por meio de conceitos cada vez mais exatos e abstratos* [...] como sistematicidade orientada para metas fixas, e como [...] *o desenvolvimento metódico de uma idéia através de meios mais apropriados e cálculos cada vez mais precisos para atingir esse fim* [...]. A racionalização é, pois, o modo de funcionamento da burocracia. Nessa perspectiva, a lógica burocrática pressupõe rigorosidade; é ritualista, porém, fugindo da contemplação do mundo, torna-se desprovida de significados sagrados. O ritual, por sua vez, torna-se correlato a normas, é mera obrigação oficial, desencadeando uma submissão às atividades metódicas.

Essa racionalização moderna não atinge somente universidades e escolas técnicas e comerciais como indicado por Barros Neta (*op. cit*), mas faz-se presente desde os primeiros anos de escolarização. Isso nos leva a crer que o currículo entendido como prática cultural, tal como existe hoje nas escolas, tem sua gênese histórica com o aparecimento da lógica burocrática nas sociedades ocidentais e modernas.

A força política desse acontecimento histórico nos diz que a lógica de funcionamento ou o sentido e significado da burocracia tem seus efeitos de poder não só sobre as instituições, mas também na localização das pessoas no mundo, no significado que dão ao seu lugar nesse mundo e no sentido dessa ordem cósmica.

O que se tem é que, com o tempo – “apenas” alguns séculos –, a lógica da burocracia, em especial o *desencantamento do mundo*, para além do sentido religioso, parece ter ganhado vida pró-

pria, sobrevivendo na travessia de séculos. O desencantamento do mundo se apresenta, assim, como uma lógica que despotencializa as instituições e as pessoas.

Observamos, no entanto, que a regulamentação ética e racional da vida cindida no *desencantamento do mundo* indica a ambivalência da burocracia desde sua gênese, afinal, ela não se encontra marcada somente por um modo de organização racional do trabalho na produção material e por seus fatores sociais e políticos dentro de limites temporais e geográficos; configurando-se no campo cultural, a burocracia é, fundamentalmente, simbólica, carecendo de significados e sentidos que a encarnem.

Nessa perspectiva, ressaltamos que racionalização e magia ocorrem paralelamente, pois o desencantamento do mundo não se dá de modo inexorável, mas é deslocado de um espaço para outro. Ousamos dizer que o mesmo pode acontecer na relação entre estado mental de desilusão pessoal e uma lógica que orienta processos e ações “estritamente materiais”; entre sentidos subjetivos e ações sociais; entre a intuição e o caráter racional em relação aos fins. Em suma, na lógica burocrática permanece o que parece ser o seu oposto.

A potencialidade da ambivalência está em que a sua lógica fere de morte a lógica burocrática, porque nela não há lugar para a sistematicidade claramente orientada, nem para metas fixas e ideais puros.

O LUGAR DO COMPUTADOR NO CURRÍCULO ESCOLAR

Com base nas considerações levantadas a respeito da centralidade da cultura e da conexão entre burocracia e currículo, destacamos o computador enquanto uma tecnologia educacional que, de uns tempos pra cá, vem ocupando um espaço considerável nas políticas públicas de currículo.

Um dos discursos que vem sendo largamente difundido em relação ao uso dos computadores enquanto tecnologia educacional e, assim, propiciando sua absorção nos espaços escolares é aquele que entende sua utilização com vistas à formação de indivíduos para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, esse incremento tecnológico demanda um ajuste das escolas em relação a sua modernização e, inevitavelmente, a modificação dos currículos escolares. Segundo Macedo (1997, p. 41) a partir da década de 70 há um aumento significativo da inclusão digital nos currículos escolares e o discurso que se mantém até a contemporaneidade é aquele que visa à *escola como instrumento de formação para o mundo produtivo* e, nesse sentido, esse discurso instiga a escola a se modernizar, sendo que seus *currículos deveriam introduzir a informática, buscando familiarizar os estudantes com essa nova tecnologia e prepará-los para ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo*.

Assumindo essa responsabilidade, acreditamos que o lugar do computador nas escolas ficaria limitado ao entendimento da instrumentalização discente, ou seja, as escolas estariam proporcionando o aprendizado específico desse incremento tecnológico e não o utilizando de forma a contribuir efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas escolares. Além de entrar no currículo sem nenhuma integração com os demais conhecimentos, estaria apenas a serviço de uma lógica de produção material excludente.

Nesse sentido, Macedo (*id, ibid*, p. 46) nos adverte sobre a questão fundamental de estarmos repensando a introdução dessa tecnologia nos currículos escolares, pois a utilização do computador na aprendizagem dos alunos deve transcender a sua mera instrumentalização para o mercado

de trabalho. *Não falamos da máquina, mas de uma ideologia presente na sociedade que busca nos fazer crer nos valores da tecnocratização do social e da escola.*

Mesmo que algumas práticas tenham ampliado o sentido que se pode dar ao uso do computador na escola, percebe-se que o mesmo, ao ser relacionado com os conteúdos das diferentes disciplinas escolares, assume uma relação um tanto caótica no que se refere à criticidade e construção do conhecimento, uma vez que esse artefato tecnológico possui uma grande capacidade de armazenamento de informação e o aluno, ao utilizá-la, acaba por fazê-lo de forma irrefletida. Esta forma de utilização da informação induz o usuário a tomá-la como neutra e objetiva, compreendendo os dados ali contidos como verdadeiros e universais (id, *ibid*, p. 45), sem, na verdade, questioná-los.

Esse tipo de entendimento e utilização do computador na escola favorece a manutenção de uma racionalidade – a homogeneização com vistas a melhorar a qualidade e otimização da educação. Nesse sentido, Macedo (*op. cit*, pp. 43-44) chama a atenção para o renascimento da *promessa iluminista que nunca chegou a ser realizada. [...] que sufoca as contradições, eliminando o incommensurável como forma de garantir a unidade de uma coletividade manipulada.*

Em função de muitos dos professores utilizarem o computador em suas vidas diárias mais como um auxiliar na busca de informações diversas através da internet e, também, para elaborar suas aulas e provas, a utilização mais crítica e diferenciada dessa tecnologia não chega a ser usada dentro das salas de aula. Em decorrência, quando os professores trabalham com esse artefato tecnológico o fazem utilizando programas pré-definidos que chegam até eles via escola ou via cursos.

Quando os professores utilizam os *softwares* há de se levar em consideração uma questão importante: os alunos percorrem em 50 minutos algo que levou horas de programação a priori. Aceitar essa ferramenta envolve acreditar nas possibilidades educativas de matérias comerciais produzidas centralizadamente, com valores politicamente orientados. É indispensável atentarmos que esses *softwares* possuam um ou mais autores e isso acentua o caráter, de certa forma, autoritário da relação entre aluno e conteúdo. Seria a mesma lógica dos currículos prescritos que chegam às escolas e são utilizados de forma mecânica, irrefletida.

A manutenção da divisão do trabalho entre aqueles que produzem e aqueles que executam, bem como o consumo acrítico de conhecimentos, acrescentam mais um agravante da presença do computador no currículo escolar. Sobre isso, Macedo (*op. cit*, p. 48) esclarece que

A generalização da informática educativa leva, pela falta de condições concretas de os professores atuarem como produtores de seu material didático, a uma dependência em relação a um conjunto pré-empacotado. A escola corre o risco de se transformar em um mercado lucrativo, e o professor em um executor de programas fabricados por especialistas.

Essa situação não é nova no sistema educacional brasileiro, pois há bastante divulgação de materiais pára - didáticos para serem trabalhados nas escolas, nas diferentes séries/ciclos de ensino e a questão delicada dos programas e currículos elaborados por instâncias oficiais de ensino, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O uso das tecnologias, no caso específico aqui tratado, o computador, seria uma forma atualizada de manutenção de uma lógica despotencializadora nos currículos escolares, transformando-se, assim, em mais uma forma de incutir na sociedade mecanismos de controle com uma finalidade específica.

A utilização desse artefato tecnológico não necessariamente significa que haverá mudanças significativas na construção do conhecimento. Como adverte Barreto (2002, p. 229) *antes de tudo, o*

que as multimídias trazem é a necessidade de recolocar a questão da leitura destes materiais na escola.

Macedo (1997), porém, nos adverte que a utilização mais promissora dos computadores, quando presentes nos espaços escolares, reporta-se ao acesso dos alunos às diferentes bibliotecas do mundo, o que, de certa forma, potencializa o processo de construção do conhecimento. Mas há de se ter cuidado no tocante aos sites de procura na *internet*, pois os mesmos dão respostas diferenciadas de um mesmo assunto pressupondo, assim, que há a manutenção do poder hegemônico, ou seja, funciona como um processo disfarçado de apropriação privada do público que, por ser escasso, tem seu acesso dificultado pela grande maioria.

Nesse sentido, a relação entre aluno e conhecimento tende a ser esvaziada pelo fetiche da comunicação com todo o mundo. Ou seja, as informações buscadas são frações restritas que acessamos e que são controladas por mecanismos técnicos de busca do conhecimento em rede.

Em suma, as implicações da presença dos computadores nos currículos escolares encontram-se caracterizadas pela submissão às atividades metódicas, pela tecnocratização, pela homogeneização, pela racionalidade técnica, pela otimização, pela prescrição, pela divisão do trabalho entre aqueles que pensam e aqueles que executam, e pela promessa iluminista. Tudo isso nos remete à lógica burocrática que, impressa nos currículos das escolas ocidentais modernas desde sua gênese e há alguns séculos atrás, permanece historicamente de modo mais sutil e bastante poderoso, porque travestida de um artefato cultural que se apresenta de modo neutro.

A mediação entre seres humanos e mundo que esse artefato histórico possibilita constitui uma relação de cisão, de solidificação do desencantamento do mundo, agora secular e mundano. As pessoas deixam de olhar para o mundo, ou só o vêem através do computador; elas não admiram o cosmo e nem têm a sensibilidade de *ver o mato crescer*. Envoltas por ícones, ferramentas, recursos, edições on-line, uma infinidade de *links*, caixas adesivas, janelas *pop-up*, acesso a funções, a notícias publicadas em frações de segundos e a infinitas e confusas bases de dados, se prostram na contemplação deste recurso tecnológico durante seguidas e exaustivas horas, se distanciando do mundo que “roda” e das pessoas que as rodeiam. Assim como na gênese da lógica burocrática, não há um desencantamento absoluto, mas um deslocamento do encantamento.

Embora seja lamentável que o encantamento em relação ao mundo seja deslocado para uma coisa, um objeto, um instrumento, o bom disso tudo – sem medo de exagerarmos no otimismo – é que, assim como a ambivalência da lógica burocrática, visualizamos também a ambivalência da “inclusão” digital.

Um computador, embora seu mecanismo de funcionamento possa favorecer uma lógica em especial, é só um equipamento, não tem poder de encerrar ou restringir-se a uma lógica, nem muito menos de exaurir a capacidade contemplativa do ser humano. Portanto, mesmo o computador pode ser atravessado por várias lógicas, quicá mais potencializadoras no sentido de proporcionar que as pessoas enxerguem o lugar que se encontram no mundo e na relação com as demais pessoas, indaguem sobre a legitimidade de sua posição e tenham condições de se deslocar para espaços e tempos que consideram coletivamente mais favoráveis.

Isso indica a impossibilidade de se definir um lugar fixo, seguro e preciso para o computador nos currículos escolares, mas, por outro lado, não nos furtamos em dizer que, quanto mais marginal e periférico o lugar do computador na escola e mais central o lugar do mundo e das pessoas, maior será seu potencial em termos de romper a lógica burocrática que insiste em fazer-se presente nos currículos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, RGS: Artes Médicas, 1989.
- BARRETO, Raquel G. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARROS NETA, Maria da Anunciação P. *Desencantamento do Mundo, Burocracia e Educação*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006. mimeo
- GIROUX, Henry A. teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias da reprodução. Trad. Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.
- _____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GOODSON, Ivor. *Currículo – teoria e história*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In: *Educação & Realidade*, nº 22, vol. 2, Porto Alegre, jul-dez, 1997. p.15-46. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003b.
- JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro – ensaios sobre a globalização*. Trad. Maria Elisa Cevasco, Marcos César de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e Teoria de Currículo. In: MESSICK, Rosemary G. et al (Orgs). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- MOREIRA, Antônio F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, nº 18, set/out/nov./dez, 2001. p. 65-81.
- MACEDO, Elizabeth F. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. F. (orgs.) *Currículo de ciências em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- OLIVEIRA, Ozerina V. *O processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira – MT (1969 a 2000): diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006a, mimeo.
- _____. & DESTRO, Denise S. (2005). Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, nº 28, jan./fev./mar./Abr., 2005. p. 140 – 150
- _____. Confrontos entre práticas culturais de invisibilidade e de dispersão: a política de currículo como *fogo de monturo*. 2006b.
- POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker, Estatísticas educacionais como sistema de Razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, agosto, 2001. p. 111-148
- SANTOS, Boaventura S., (2002). Linha de Horizonte: os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). *A globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez.
- _____. & AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. & NUNES, João A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura S. (org.). *Reconhecer para libertar – os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- WILLIS, Paul. Produção cultural é diferente de Reprodução cultural é Diferente de Reprodução Social é Diferente de Reprodução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, nº. 11 v. 2, jul./dez., 1986. p. 3-18.
- VALENTE, J. A. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. www.nied.unicamp.br. 1998. Acesso em 16/4/2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo, Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 23, maio/jun./jul./ago. 2003. p. 5-15.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to approach the subject of computers in school in the light of understanding curriculum as a cultural practice and discussing the connection between bureaucracy and curriculum. In this analysis, bureaucracy's feature is being marked by a rational organization of the material production and a symbolic character in the cultural field. In this regard, the bureaucratic logic is ambivalent. Making use of this ambivalence to place computer in the curriculum, although its mechanism of functioning is in favor of the bureaucracy, one concludes it is not restrained to the fact that the computer can be crossed by potentialized logics that may help people to see the place they truly belong to in the world, ask about the legitimacy of their position and also by offering them a more favorable change of time and space. Therefore, it is not possible to define a fixed place for computers in curriculum; however, the more marginal and peripheral its place and the more central the world and people's place, better will be the potential to break with the bureaucratic logic.

Keywords: curriculum, computer, cultural practices.