

# Currículo e “Novas Tecnologias” em tempos de globalização

Fernando Cesar Sossai\*

Geovana Mendonça Lunardi Mendes\*\*

José Augusto Pacheco\*\*\*

## Resumo:

Neste ensaio discutimos arranjos epistemológicos que supostamente inscrevem o campo dos estudos curriculares em uma agenda cosmopolita de reflexão. Além disso, analisamos como os estudos curriculares, sob a premissa do diálogo com o fenômeno da globalização, colocam-se a produzir metáforas, epítetos e jargões curriculares cada vez mais alegóricos. Nessa direção, refletimos também sobre o reenquadramento dos estudos curriculares enquanto lugar de práticas de significação, bem como acerca do caráter ambivalente que o processo de digressão sobre a globalização possibilita no próprio campo. No perscrutar desses sentidos, adotamos como *locus* de reflexão os híbridos contextos curriculares do Brasil e de Portugal na expectativa de problematizar uma questão basilar: a equivalência semântica das provaladas “novas tecnologias educacionais” a veículos da globalização imaginariamente habilitadas à “atualização” do currículo escolar. Nesse fazer, adotamos como questões referenciais a relação entre currículo e globalização de modo a refletir sobre alguns dos argumentos que têm sido utilizados para interrogar o campo dos estudos curriculares frente aos ensejos de propagandeadas tecnologias capazes de promover o trânsito entre o local e o global.

**Palavras-chave:** Currículos. Globalização. Tecnologia da Informação.

---

\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da (PPGE/ UDESC). Professor do Departamento de História da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

\*\* Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

\*\*\* Doutor em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho/Portugal. Pós-doutorado em Estudos Curriculares pela University of British Columbia/Canadá. Professor na Universidade do Minho e investigador do Centro de Investigação em Educação.

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o novo. Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém havia cheirado. A pedra passou rolando como a mais nova invenção, e os gritos dos gorilas batendo no peito deveriam ser as novas composições. Em toda parte viam-se túmulos abertos vazios, enquanto o Novo movia-se em direção à capital. E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: *Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós!*

Bertolt Brecht

### **Palavras iniciais: a produção de uma ambivalência curricular**

Afirmar que a globalização avança confortavelmente pelos estudos curriculares não consiste mais em uma novidade conceitual.<sup>1</sup> Sobretudo a partir da última década, uma infinidade de publicações tem fornecido pistas para pensarmos em que medida a globalização, como fenômeno e como conceito, é significada por estudos que se autodenominam curriculares. Recentemente, em um ensaio sobre os enfrentamentos entre a globalização e o campo dos estudos curriculares, Smith (2003) sublinhou três formas de atuação contemporânea deste fenômeno: a primeira, mais fácil de ser identificada, está diretamente ligada à configuração de estados nacionais cujas políticas econômicas podem ser sentidas em diversas partes do globo. Paralelamente, continua o autor, as várias maneiras como as pessoas respondem, acomodam e resistem a essas estratégias de difusão global do capital também representa um tipo de produção social da globalização. Por último, Smith (2003) localiza ainda um tipo de globalização que emana dos desejos de futuro que alimentam discursos educativos que atravessam as sociedades do presente.

Em um cenário social saturado de globalizações, mudanças educacionais orientadas para aspectos técnicos – em educação, sobretudo, ligadas à valorização das questões de ensino e aprendizagem em detrimento de questões epistemológicas – parecem ganhar cada vez mais espaço. Concorrendo com os processos globalizantes que devoram o planeta, um

número expressivo de investigações em currículo, especialmente atinentes ao contexto educacional brasileiro, tem se esforçado para promover – ao menos bibliograficamente – um diálogo teórico-metodológico entre o campo e os fluxos que interconectam o mundo contemporâneo. Diante desse panorama, os estudos curriculares parecem estar diante de uma ambivalência epistemológica: por um lado, é preciso concordar com Pinar (2003) que a obsessão com a reengenharia social e a defesa de um status acadêmico têm valorizado, cada vez mais, uma economia de conhecimento pautada por discursos, processos e práticas educativas eminentemente técnicas; e, de outro, assistimos também um expressivo alargamento do campo sob a máxima de que isso impulsiona e promove sua inserção num contexto de globalizações (SMITH, 2003).

Partindo de uma análise das mudanças curriculares em curso tanto no Brasil quanto em Portugal, o propósito deste ensaio é o de discutir alguns arranjos curriculares nacionais que, supostamente, inscrevem-se em agendas epistemológicas cosmopolitas. Para além disso, refletimos sobre o reenquadramento dos estudos curriculares enquanto lugar de práticas de significação no globalizado mundo contemporâneo. No perscrutar desses sentidos, problematizamos ainda uma questão salutar: a equivalência semântica das propaladas “novas tecnologias educacionais”<sup>22</sup> a veículos da globalização imaginariamente habilitadas à “atualização” do currículo escolar.

Ao adotarmos a perspectiva do ensaio como vetor reflexivo objetivamos uma escrita impertinente e de caráter autoral que não pretende ser reconhecida como um diagnóstico do estado da arte dos estudos curriculares no Brasil ou em Portugal. Ao contrário, propomos digredir sobre referenciais epistemológicos que ao mesmo tempo reverberam e são produzidos pelo próprio campo por intermédio de práticas de significação meticulosamente escolhidas para dialogar com um mundo não mais de globalização, mas de globalizações. Assim, tomamos como questões referenciais a relação entre currículo e globalização de modo a refletir sobre alguns dos argumentos que têm sido utilizados para interrogar o campo dos estudos curriculares frente aos ensejos de propagandeadas tecnologias capazes de promover o trânsito entre o local e o global.

## Sobre currículo e globalização

A globalização parece ser a musa dos estudos curriculares contemporâneos. Aparentemente é um fenômeno social capaz de impulsionar – e ao mesmo tempo justificar – quase tudo o que acomete o mundo contemporâneo: catástrofes ambientais, a miserabilidade em países economicamente periféricos, o desemprego, a crise financeira, a expansão da gripe suína... enfim, tudo parece ser obra dos tentáculos da globalização. E como não poderia deixar de ser, essa intensificação em escala planetária dos fluxos de pessoas, de mercadorias, de informações, de ideias e de imagens parece seduzir os profissionais que se dedicam à invenção do campo curricular enquanto *locus* epistemológico.

Se até pouco tempo era comum encontrarmos em análises curriculares a repetição de sobrenomes de autores e epítetos que nos garantiam um trânsito confortável (mesmo que o itinerário a ser percorrido fossem construções conceituais de difícil entendimento), hoje esta questão não é mais uma certeza comum. Currículos oficiais, currículos nacionais, currículos hegemônicos, currículos produtivistas, currículos fortes e outros tinham seus entraves pedagógicos denunciados por teóricos que defendiam a instauração e o desenvolvimento de currículos multiculturais, currículos híbridos, currículos emancipatórios, currículos interdisciplinares, além dos que vinham a reboque. Nesse deslocamento do entendimento do currículo como algo resumido a um corpus educativo operacional, movimentado apenas pelo processo de seleção-desenvolvimento de conteúdos, para o da crítica da esfera pública, acreditava-se que seria desencadeado um processo de transformação do modelo ocidental de escolarização, impactando principalmente suas estratégias basilares: a arregimentação de tempos e espaços, as relações hierárquicas entre os sujeitos da educação e as tentativas de disciplinação de corpos, mentes, comportamentos e do conhecimento científico.

No Brasil, sobretudo a partir da última década, com o aumento do número de pesquisas acadêmicas que, mesmo antes de se enfrentarem com seus objetos de investigações, estão prefixadas por um pós-alguma-coisa, tornou-se evidente a circulação de jargões curriculares carnavalescos:<sup>3</sup> “currículos nômades”,<sup>4</sup> “currículos agonísticos”,<sup>5</sup> “currículos endereçados”,<sup>6</sup> “currículos sustentáveis”,<sup>7</sup> “currículos como fetiche”<sup>8</sup> e tantos outros,

alguns deles disfarçando o regozijo com os produtos oferecidos pela escola moderna, têm sido difundidos em estudos que levaram a cabo a máxima de que um alargamento conceitual do termo currículo seria fundamental para sua própria compreensão e inserção no mundo contemporâneo.

A mesma realidade conceitual se encontra em Portugal, ainda que tal fenômeno linguístico não seja tão expressivo. Os estudos curriculares têm construído o seu percurso no interior das ciências da educação numa intersecção forte com muitos campos disciplinares, sendo os da Filosofia, Sociologia e os Estudos Culturais os mais marcantes. Nesse sentido, o campo curricular tem sido construído na base da hibridização de conceitos e termos que nem sempre são suficientemente elucidados, ainda que a natureza complexa seja o traço principal da sua fundamentação epistemológica, tal como refere Pinar (2007, p. 18) ao afirmar que os estudos curriculares correspondem ao “estudo interdisciplinar da experiência educativa.”

Nesta espécie de guinada adjetiva dos estudos curriculares, delatada no emprego de alcunhas, no mínimo, espetacularizadas, o termo currículo foi ganhando fôlego e deixou de ser apenas mais um dispositivo educativo envolvido com a constituição e o exercício da cultura escolar para ser elevado à categoria de artefato central da escolarização. Em decorrência disso, segundo Moreira e Macedo (2002), a palavra currículo sofreu tantas flexibilizações que passou a ser utilizada para “denotar todo e qualquer fenômeno educacional”.<sup>9</sup> Dito de outro modo, tornou-se difícil, nos dias de hoje, não encontrar o termo currículo em qualquer texto que fale sobre a educação.<sup>10</sup>

Em tempos em que tudo é – ou melhor, tudo passou a ser – currículo, a esfera pública tem sido incessantemente abduzida como criação e criatura curricular. Além dos muros escolares, os fenômenos sociais tornaram-se um campo fértil para curricularizações que se esforçam por desmanchar no ar tudo o que era sólido. Numa mélangé de conceitos e teorias, tem sido possível “desvelar” o endereçamento curricular de um filme hollywoodiano, a curricularidade de políticas econômicas internacionais, de vitrines de shoppings, de brinquedos produzidos por indústrias transnacionais, de marcas de roupas, de telenovelas, de softwares educativos, de ambientes virtuais na internet, de estratégias socioambientais que visam à sustentabilidade planetária [...].<sup>11</sup>

Matrizes pós-críticas, pós-estruturalistas, pós-modernas, pós-colonialistas, pós-marxistas são incessantemente utilizadas na geração

de mapas conceituais que orientam uma infinidade de discursos sobre currículo. Refletindo nessa direção, Veiga-Neto e Macedo (2007) fizeram um apanhado, “mais ou menos sistemático”, das expressões repetidamente utilizadas por pesquisadores brasileiros para dar sentido ao termo currículo (“moderno, modernidade, pós-moderno etc.”). Segundo eles, no esforço de engatilhar significados curriculares, alguns desses estudiosos têm recorrido a referenciais epistemológicos cheios de pós na intenção de dar conta de um esforço incomensurável: “explicitar uma articulação entre teoria e empiria”.<sup>12</sup>

Num contexto em que a única certeza é a de que vivemos tempos de incertezas, vários significantes envolvidos com a produção de entendimentos curriculares foram, supostamente, contaminados por “antigos sentidos que se torna [ou] necessário recriá-los em múltiplas formas – hífen, palavras compostas por aglutinações, aspas, itálicos, barras.” (VEIGA-NETO; MACEDO, 2007). Assim, diante de uma miscelânea de posturas e entendimentos curriculares, não resta dúvida que as preocupações expressas, em 1918, no livro *The Curriculum*, de Bobbitt, com a eficiência curricular – referenciadas em princípios de administração científica defendidos, em 1911, por Frederic Taylor e reeditadas por Ralph Tyler, em 1949, com a publicação do livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* – foram corroídos pela ação do tempo e deixaram de satisfazer intelectuais que se alimentam e são alimentados a base de pós.<sup>13</sup>

Discussões que antes eram lugares comuns aos estudos curriculares – análises sobre propostas oficiais/nacionais de educação, questionamentos sobre enfrentamentos pedagógicos escolares, análises de recursos didático-pedagógicos e indagações sobre os ofícios de professores e de alunos (só para citar algumas) – são consideradas insuficientes diante das complexidades postas pela globalização.

Sobretudo a partir da década de 1970, o vocábulo globalização – ou globalizações, como preferem alguns<sup>14</sup> – passou por um movimento intenso de redefinição e dilatação conceitual. Um dos primeiros intelectuais brasileiros a se dedicar ao mapeamento das teorias sobre este fenômeno foi o cientista social Octávio Ianni. Revisitando algumas publicações amplamente conhecidas por discutirem a emergência de uma “era global”, Ianni (2004) percebeu que a apropriação acadêmica da globalização difundiu-se por intermédio de figuras de linguagem. Metáforas como aldeia global, fábrica

global, cidade global, ocidentalização do mundo, fim da geografia, shopping center global, disneylândia global etc., denunciavam, de acordo com o autor, a configuração de uma verdadeira globalização da globalização, sentida como próxima, onipresente e transfiguradora dos referenciais de tempo e espaço (IANNI, 2004).

Mais recentemente, termos como trânsitos, cruzamentos, mestiçagens e hibridações são insistentemente evocados para traduzir sensações culturais globais que se configuram, de acordo com o sociólogo sueco Hannerz (1994, p. 251), “através de um aumento cada vez mais intenso do entrelaçamento de culturas locais diversificadas e [...] do desenvolvimento de culturas sem um apoio nítido em nenhum território específico.” Conforme o autor, na contemporaneidade, as relações culturais tornaram-se complexas o suficiente para escapar da dicotomia local-global e refutar percepções reducionistas que primam pela homogeneização de sistemas de significados e de expressões sociais.

Diante das tensões entre o que é considerado local e o que é imaginado como global (se é que é possível fazer tal separação), é preciso lembrar o alerta de Hall (2001, p. 81) sobre a necessidade de não pensarmos “no global como ‘substituindo’ o local”, já que ambos se interpenetram e negociam articulações entre si. Ou seja, “a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do ‘global’ nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do ‘local’” (HALL, 2001, p. 97); o que há é um rearranjo de fluxos responsáveis pela caracterização de um tempo presente globalizado, contraditório e heterogêneo.

De acordo com o antropólogo indiano Appadurai (1994), os fluxos são as estruturas elementares dos processos disjuntivos da cultura global contemporânea. Culturais, econômicos, políticos, de conhecimentos, de tecnologias, de pessoas, de mercadorias... Formas fluídas, flexíveis, leves e líquidas como daria a pensar o sociólogo polonês Bauman (2001). Enzimas que catalisam paisagens sociais multiformes, desiguais e descentradas, isto é, gradiente de concentração de “mundos múltiplos constituídos pelas imaginações historicamente situadas das pessoas e dos grupos disseminados pelo mundo inteiro.” (APPADURAI, 1994, p. 313). São eles que, segundo o autor, transformam a economia cultural mundial em uma “ordem disjuntiva, superposta e complexa, que não pode mais ser interpretada em termos dos modelos de centro e periferia existentes (mesmo aqueles que

poderiam responder por múltiplos centros e periferias).” (APPADURAI, 1994, p. 312).

Ao atravessarem investigações em currículo tais discussões parecem reverberar em constructos curriculares que, cada vez mais, esgarçam o campo e evidenciam uma suposta necessidade de superação do entendimento do currículo como algo limitado ao processo de escolha e desenvolvimento de conteúdos. A (re)localização do campo no terreno da crítica à esfera pública, entrelaçada à nostalgia de estudos que enxergam na volta “às origens” – mesmo que, como diria Hamilton (1992, 2000), a origem pareça ter sido “lugar nenhum” – um reencontro do campo com a dimensão do possível, envolve-se com especificidades de um mesmo mecanismo epistemológico: o desencaixe e as tentativas de reencaixe do currículo e do campo curricular no mundo contemporâneo globalizado.

Ao contrário dos que afirmam que esta efervescência curricular é sinal de uma crise do campo, acreditamos que tudo isto é representativo da busca pela consolidação de um segmento de estudos/pesquisas ainda bastante recente, uma vez que foi somente a partir do início do século XX que se corporificaram academicamente os estudos curriculares.<sup>15</sup> Além disso, o emaranhado de perspectivas curriculares é representativo do esforço de um campo que tem se mesclado com outras áreas do conhecimento na tentativa de dialogar com as contradições do mundo que vivemos. Trata-se de assumir, assim como o fez Veiga-Neto, que cada conceito, discussão, teorização que se articula em torno do currículo expressa concepções sobre sociedade, cultura e de educação que “forçosamente se dão dentro de uma moldura mais ampla a que se convencionou denominar visão de mundo.” (VEIGA-NETO 1999, p. 60, grifos do autor). Nesse sentido, em referenciais e procedimentos teórico-metodológicos intercambiáveis configura-se uma fonte inesgotável de problemáticas e inquietações que, a sua maneira, contribui para o amadurecimento de estudos e pesquisas em currículo.

Toda a agitação epistemológica que perpassa o campo aponta para um processo de produção curricular da globalização que se utiliza de jargões, terminologias e conceitos (um tanto carnavalescos) que, de tempos em tempos, expandem-se dentre os profissionais ligados à academia. Pelos sortilégios das metáforas muitos destes estudos tentam traduzir as rápidas e constantes mudanças de nosso tempo e lidar com o desafio de se relacionar com o diferente, o outro, o desconhecido e o complexo.

Contudo, é preciso destacar que esta produção curricular da globalização também possui um lado avesso: se os recorrentes processos de metaforização do social indicam tentativas de tradução epistemológica de um mundo “leve, líquido e fluído” (BAUMAN, 2001), igualmente são ícones de estratégias de constituição de um lugar curricularmente próprio. Embora a matéria-prima de algumas digressões em currículo sejam as incertezas de nosso tempo, assumindo como prerrogativa os adjetivos múltiplo, diverso e diferente, elas implicam uma indicação de estabilidade, ou melhor, representam “uma configuração instantânea de posições” (CERTEAU, 1994, p. 104) cuja intenção expressa uma engenharia curricular moderna que pouco ou nada tem de pós: manter sob controle um mundo em descontrole.<sup>16</sup> E é em meio a esses (re)arranjos de premissas e discursos curriculares que situamos o conjunto de estratégias políticas voltadas à introdução, no modus escola de fazer educação, das chamadas “novas tecnologias educacionais”.

### **Fractais de globalização: as “novas tecnologias” interrogam o currículo?**

A necessidade de adequação das práticas escolares aos desafios impostos pela globalização tem sido uma preocupação constante das políticas curriculares atuais. Em nosso entendimento, tal movimento pode ser identificado, principalmente, pela tentativa de mudar o contexto escolar pela inserção de tecnologias. Aparentemente, parece que cada “nova tecnologia” que adentra o universo escolar, carrega em si, como um fractal, as características necessárias para “globalizar” e “mundializar” o currículo.

Tanto em Portugal,<sup>17</sup> no quadro da União Europeia e do Governo Português, como no Brasil,<sup>18</sup> sob o protagonismo do Ministério da Educação (MEC), vem sendo empreendida uma verdadeira cruzada tecnopedagógica com o objetivo de que práticas alicerçadas no modelo moderno de escolarização abandonem o monoteísmo do quadro-negro e passem a cultivar divindades digitalizadas que, supostamente, estariam em maior conformidade com ideais globalizantes de nosso tempo.

No Brasil, esta assertiva foi emblematicamente no discurso de posse, proferido em janeiro de 2007, pelo atual presidente da República, Luiz Inácio

Lula da Silva, quando prometeu que, para melhorar a qualidade educacional do país, promoveria a “renovação tecnológica do ensino, informatizando todas as escolas públicas” (SILVA, 2008); compromissos este recentemente lembrado em uma de suas entrevistas alusivas à inclusão digital dos brasileiros. Ao ser perguntado se esta inclusão poderia ser considerada uma realidade, o presidente Lula da Silva (2008) foi categórico:

Eu diria que sim. Nós fizemos um lançamento da banda larga. Uma novidade extraordinária e uma coisa importante para o Brasil. Nós iremos atender, até 2010, 37 milhões de jovens do ensino fundamental. Nós vamos dotar as escolas públicas urbanas brasileiras de equipamentos que podem permitir que o nosso jovem possa aprimorar os seus estudos e possa produzir muito mais na escola. E isso aconteceu porque nós estamos trabalhando já há algum tempo com a questão de computador. É importante lembrar que nós começamos, em 2004, a discutir a questão do Computador para Todos. Foi um trabalho imenso, para que a gente pudesse permitir que o povo mais pobre do Brasil pudesse comprar computadores. Foram vendidos muitos computadores. Só em 2007, foram comercializados dez milhões de computadores. E a previsão deste ano é que a gente continue crescendo. E é importante que cresça porque no fundo o computador é uma ferramenta de trabalho importante para a maioria das pessoas. Hoje, todas as escolas de ensino médio já têm laboratório de informática, e as escolas do ensino fundamental já começaram a receber os laboratórios. Só este ano, serão distribuídos para nove mil escolas urbanas e três mil escolas rurais. Olha, eu acho que você permitir que as pessoas tenham acesso a um computador a um preço barato e, ao mesmo tempo, permitir que as pessoas comecem a receber banda larga na sua casa, você está permitindo o quê? É uma conquista superior do ser humano. É uma conquista de cidadania importante para que as pessoas possam utilizar o computador como um instrumento de melhorar a sua vida, de prestar serviço, de receber

informações, de estudar. E é isso que nós estamos fazendo com o povo brasileiro e queremos que o Brasil se coloque como um dos países de melhor condição no mundo.

Nesta apologia ao mundo da informática, podem ser encontrados indícios de estratégias governamentais que transformam o computador – enquanto ícone da tecnologia – em um objeto de adoração capaz de promover um salto qualitativo na vida dos brasileiros e, em especial, nos fazeres da cultura escolar. Nesse sentido, o computador figura como uma espécie de semióforo, cujo valor não mais reside em sua materialidade, mas sim em sua suposta capacidade de mediação entre as contingências tecno-digitais de um mundo globalizado e o dia-a-dia das sociedades. Inspirado pelas reflexões do intelectual francês Krzysztof Pomian, um dos responsáveis pela expansão do conceito de semióforo no campo da História, é possível afirmar que o computador – “um instrumento [tecnológico] de melhorar a [...] vida, de prestar serviço, de receber informações, de estudar” (SILVA, 2008) – passa a ser significado como algo capaz de viabilizar a ligação entre o visível e o invisível, entre o passado e o futuro, entre o local e o global, entre o micro e o macro, entre um *modus vivendi* digital e um analógico (POMIAN, 1999). Ao ser dotado de uma força simbólica que extrapola sua dimensão objetiva, acredita-se que tal máquina possa, inclusive, conforme as palavras do Presidente, garantir uma “conquista superior do ser humano” e prover “a conquista da cidadania.” (SILVA, 2008).

Crentes de que esta distribuição de recursos audiovisuais às escolas públicas representa uma orquestração entre qualidade educacional, inclusão digital e conquista da cidadania, os órgãos oficiais de educação brasileiros têm despendido esforços, assim como gradativas somas de dinheiro, nesta direção. Prova disso são dados do Ministério da Educação (MEC) acusando que, com os recursos do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), entre os anos de 1997 e 2006, foram adquiridos mais de cento e quarenta e sete mil microcomputadores, distribuídos para quinze mil estabelecimentos de ensino, custando quase duzentos e quarenta milhões de reais aos cofres públicos. Além disso, segundo o último censo escolar, trezentas e quarenta e oito mil escolas estão conectadas a internet, sendo que duzentas e uma mil delas possuem laboratórios de informática, totalizando três milhões e oitocentos mil microcomputadores inseridos na dinâmica escolar do país.

Paralelo a isso, também foram criados cerca de quinhentos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) com o objetivo de promover a formação continuada de professores para o uso das tecnologias da comunicação e informação em sala de aula (BRASIL, 2008b; BRASIL, 2008c).

Outra frente de trabalho governamental que caminha neste rumo diz respeito à consolidação de programas que produzem e distribuem conteúdos digitais às escolas públicas brasileiras. Exponentes dessas intenções são os programas TV Escola e DVDescola: o primeiro, consiste num canal de televisão que “capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. A proposta do TV Escola é proporcionar ao educador acesso ao canal e estimular a utilização de seus programas, contribuindo para a melhoria da educação construída nas escolas.” (BRASIL, 2007). De acordo com o MEC, esse Programa atinge cerca de quatrocentos mil professores de vinte mil escolas do país e tem sua existência justificada porque garante a valorização e o aperfeiçoamento dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2007).

Para alimentá-lo pedagogicamente, todos os anos são lançados editais para financiar produções de conteúdos educacionais multimídia que, depois de serem produzidos, ficam sob a salvaguarda do MEC que, por sua vez, é responsável por organizar sua exibição via canal de televisão. Posteriormente, alguns deles são agrupados e formam os Kits Tecnológicos TV Escola, distribuídos para as escolas públicas do Brasil. Cada um deles é composto por um DVD Player e uma caixa com cinquenta e três mídias DVDs, cujos conteúdos respondem às supostas necessidades educativas das disciplinas integrantes da matriz curricular oficial do ensino básico e a exigência de formação continuada dos professores (BRASIL, 2007). Na operacionalidade deste empacotamento pedagógico de tecnologias da informação e comunicação, o programa DVDescola entra em cena com a missão de “garantir a universalização, o elevado padrão de qualidade e a equidade da educação básica no Brasil” e de efetivar “o compromisso com a atualização tecnológica e democratização da TV Escola” (BRASIL, 2008a). Com base nesses princípios, a partir de 2005, os dois Programas passaram a ser desenvolvidos efetivamente em conjunto. Nesse ano, o MEC patrocinou dois pregões para aquisição de aparelhos de DVD e caixas de mídias que, em 2006, foram enviados para instituições de ensino selecionadas

pelas coordenadorias estaduais do TV Escola. Para ser selecionada, cada uma delas deveria possuir mais de cem alunos matriculados e frequentando séries do Ensino Fundamental e/ou Médio, aparelho de televisão em funcionamento, energia elétrica, além de não terem sido contempladas por iniciativas anteriores do próprio TV Escola. Nesses primeiros passos, o total de DVDs Players distribuídos foi de cinquenta e quatro mil e oitocentos, enquanto de caixas de mídias foi de cinquenta mil, seiscentos e vinte cinco, custando, no conjunto, dezoito milhões de reais ao governo brasileiro.<sup>19</sup>

Diante deste cenário compreendemos que as políticas nacionais de educação diluem-se entre processos de inclusão de recursos didáticos audiovisuais e de digitalização de conteúdos escolares cujo objetivo central parece ser interpelar os ofícios de professores e alunos para que se reorganizem e respondam às contingências de um mundo globalizado.

Em Portugal, a inovação tecnológica nas escolas do ensino fundamental, nas primeiras séries, tem passado pela distribuição gratuita (para alunos com carências econômicas) e subsidiada de computadores pessoais, batizados com o sobrenome do navegador que, no século XVI, circumnavegou o globo terrestre: Magalhães. Paralelamente, o Ministério da Educação tem contribuído para a produção e divulgação de softwares “empresarializados”, cujos professores são excluídos dos processos de produção ou validação de materiais curriculares a utilizar pelos alunos. Acredita-se, por isso, que per se a tecnologia é capaz de alterar não só os contextos de aprendizagem nas escolas, bem como introduzir outros métodos e produzir melhor resultados.

Certamente, não devemos negar as inúmeras potencialidades pedagógicas dos computadores no contexto escolar. Porém, sua utilização torna-se mais útil se for encarada como uma ferramenta cognitiva; ferramenta esta que contribui à construção de conhecimentos mediante processos ativos e participativos de aprendizagem. Enquanto dispositivos de pensamento crítico, as ferramentas cognitivas “apoiam, como um andaime, o pensamento significativo” e envolvem “ativamente os alunos na criação de conhecimento que reflete a sua compreensão e concepção da informação, em vez de reproduzir a apresentação da informação feita pelo professor.” (JONASSEN, 2007, p. 22).

Em nossa perspectiva, tentativas de “atualização” do ensino pelas tecnologias da informação e comunicação são inerentes ao momento

histórico que vivemos. Apreciando a configuração descontinuista da modernidade ocidental, o sociólogo inglês Anthony Giddens sugere que vivemos um momento em que três arranjos separam as instituições modernas das ordens sociais tradicionais. O primeiro está ligado ao fato de vivermos em um mundo moderno no qual o ritmo acelerado da mudança é imanente à perda das certezas históricas. O segundo é alusivo ao escopo da mudança que a modernidade movimenta por meio de interconexões que fundem o global ao local. E, finalmente, o terceiro, representado pela natureza específica de algumas instituições modernas que, supostamente, não possuem respaldo adjacente em períodos anteriores, relaciona-se à capacidade de ruptura da modernidade. Esses arranjos descontinuistas envolvem-se diretamente na produção de um dinamismo que, por sua vez, é responsável pela redefinição de duas noções sócio culturais fundamentais: a de tempo e a de espaço. De acordo com Giddens (1991, p. 25, grifos do autor),

O dinamismo da modernidade deriva da separação do tempo e do espaço e de sua recombinação em formas que permitem o “zoneamento” tempo-espacial preciso da vida social; do desencaixe dos sistemas sociais (um fenômeno intimamente vinculado aos fatores envolvidos na separação tempo-espaço); e da ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas (inputs) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos.

A reconfiguração destas duas referências é responsável pelo que Giddens chama de “esvaziamento do tempo”, isto é, quando a noção de tempo é desconectada do lugar e do espaço (como, por exemplo, quando no século XVIII, com o aparecimento do relógio mecânico, a “cientifização” das horas permitiu a instituição precisa de zonas do dia, de jornadas de trabalho, de momentos de lazer, de diversão e de estudos independentemente do contexto onde ocorriam) e de “esvaziamento do espaço”, ou seja, quando há a produção de vazios por meio da separação entre espaço (uma relação de presença; não necessariamente física e localizada) e lugar (expresso na ideia de localidade, de cenário físico, de situação geográfica). Ou seja, em condições modernas, “o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos

de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena.” (GIDDENS, 1991, p. 23). Espaço e lugar parecem ser arrancados do tempo, o que implica em intercâmbios entre ausentes, entre distantes, não condicionadas pelo face a face, ou melhor, no “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço” (GIDDENS, 1991, p. 24), natureza primária do desencaixe das instituições da modernidade.

Conceituado em termos de mudança no alinhamento entre tempo, espaço e lugar, os mecanismos de desencaixe distinguem-se, assim como se misturam, ao redor da criação de fichas simbólicas e do estabelecimento de sistemas peritos. Segundo Giddens (1991, p. 25), as primeiras são “meios de intercâmbio que podem ser ‘circulados’ sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular.” São elementos que lidam diretamente com sentidos sociais múltiplos e, em certa medida e sob alguns aspectos, os substituem. O dinheiro que, em diferentes períodos e sociedades, quase sempre é equivalente a poder, riqueza e status pode ser considerado um exemplo apropriado de ficha simbólica. Já os sistemas peritos são “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje.” (GIDDENS, 1991, p. 30). Em geral, as pessoas consultam peritos como advogados, arquitetos, médicos, professores e historiadores de maneira sazonal. Apesar disso, todas estão integradas a sistemas influenciados pelas convenções, opiniões, ideias e conhecimentos desses profissionais. Um exemplo fornecido pelo autor é esclarecedor sobre as formas de configuração desses sistemas:

Ao estar simplesmente em casa, estou envolvido num sistema perito, ou numa série de tais sistemas, nos quais deposito minha confiança. Não tenho nenhum medo específico de subir as escadas da moradia, mesmo considerando que sei que em princípio a estrutura pode desabar. Conheço muito pouco os códigos de conhecimento usados pelo arquiteto e pelo construtor no projeto e construção da casa, mas não obstante tenho ‘fé’ no que eles fizeram. Minha ‘fé’ não é tanto neles, embora eu tenha que confiar em sua competência, como na autenticidade do

conhecimento perito que eles aplicam – algo que não posso, em geral, conferir exaustivamente por mim mesmo. (GIDDENS, 1991, p. 30, grifos do autor).

Tanto as fichas simbólicas quanto os sistemas peritos removem relações sociais do contexto imediato onde são produzidas e, neste sentido, no primeiro caso, acirram o distanciamento entre tempo-espaço e, ao mesmo tempo, no segundo, estimulam a crença no saber técnico e impessoal de um desconhecido. Porém, quase de modo paradoxal, é justamente por isso que a noção de desencaixe é complementada pela de reencaixe, pois o entrelaçamento de ambos implica ainda na “reapropriação ou remodelação de relações sociais desencaixadas de forma a comprometê-las (embora parcial ou transitoriamente) a condições locais de tempo e lugar.” (GIDDENS, 1991, p. 73). O reencaixe refere-se, então, às relações desenvolvidas em situações de co-presença (rosto a rosto) ao passo que são também processadas com base em fichas simbólicas e/ou sistemas peritos que exigem o compromisso, a fé e a confiança em algo sem rosto, isto é, no funcionamento de sistemas abstratos. Nesse sentido, Giddens tem razão quando afirma que “todos os mecanismos de desencaixe interagem com contextos reencaixados de ação, os quais podem agir ou para sustentá-los ou para solapá-los; e de que os compromissos sem rosto estão vinculados de maneira ambigualmente análoga àqueles que exigem a presença do rosto.” (GIDDENS, 1991, p. 74). É, então, em função desses mecanismos, simultâneos e concorrentes, de desencaixes e reencaixes que a globalização pode ser expressa como

A intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço. (GIDDENS, 1991, p. 60).

Mais importante do que apreendê-la, enquanto fenômeno social mundial, em uma conceituação científica que a diminui às características e dimensões totalizantes, é percebê-la e articulá-la, assim como o fez Appadurai, como produtora e sendo produzida pelo cruzamento de fluxos de sentidos e significados sociais que não respeitam nenhuma das nossas tradicionais noções de tempo, espaço e lugar. Entendê-la como transfiguradora de tempos e espaços por onde signos, ou como quer Giddens, fichas simbólicas, são criados e recriados pela constante hibridização entre local e global é o mesmo que reconhecê-la como agenciadora de sistemas abstratos pelos quais as pessoas apropriam-se de um mundo convencionalizado como verdadeiro e real.

Cotejando esta análise no campo educacional, percebemos a incidência de usos e abusos da globalização que reverberam na produção de uma cilada pedagógica: a crença de que o trabalho educativo com tecnologias eletrônicas é o meio pelo qual a escola será atualizada ao mundo globalizado. Por essa lógica, o mais importante é que as escolas tenham tecnologias da informação e comunicação em seu cotidiano, mesmo que isto signifique escamotear qualquer especificidade ou conjuntura particular na qual os destinatários vivem. A expectativa depositada nas tecnologias nada tem de específico em termos contextuais: elas são “veículos de globalização” aptos ao trato dos fluxos que atravessam a esfera pública e, fantasiosamente, estão habilitadas à mediação de signos sociais indispensáveis à integração de práticas educativas démodé em relação a um mundo contemporâneo fugidio, fluído, inseguro e que constantemente se esquivava da imposição de definições fechadas. Nessa perspectiva, os desencaixes se apresentam pelo deslocamento das relações sociais de seus respectivos contextos, principalmente, pela argumentação de que as tecnologias da informação e comunicação funcionam como vetores para a circulação de fluxos que devoram o planeta.

Algumas das políticas nacionais de educação voltadas para a difusão de tecnologias eletrônicas nas escolas almejam que professores e alunos, pelo trabalho com a tecnologia, extrapolem os limites dos muros escolares e incluam-se nos fluxos de disjunções e diferenças que entrecruzam o globo. Assim, para estas políticas, as tecnologias da informação e comunicação funcionam como porta de entrada para capacitar e aperfeiçoar educadores, oferecer formação continuada aos professores, tornar os enfrentamentos pedagógicos mais atrativos e dinâmicos, promover a melhoria da qualidade

de ensino e, mais ousadamente, ensejar a conquista e o desenvolvimento da cidadania. Obviamente essa fusão entre cultura escolar e globalização não ocorre de maneira perfeita. Uma sala de aula não é um bloco maleável que pode ser modelado e remodelado a fim de que se encaixe em alguma parte do mundo contemporâneo; tampouco a recíproca é verdadeira. Entretanto, as fissuras que poderiam emergir – e com certeza emergem – dessas tentativas são dissimuladas por um “otimismo tecnológico” (SOARES, 2006) que exacerba o “novo” para ter sentido.

Uma vez mencionado que todo desencaixe implica também reencaixes, não é prolixo pensar que mecanismos análogos estão envolvidos com o deslocamento, a reapropriação e a remodelação de relações sociais que cada vez mais experimentam sensações de globalização.

Certamente, toda a “parafernália” tecnológica que adentra o espaço escolar por meio de uma série de políticas educacionais expressa tentativas de enquadramento do currículo escolar de forma a comprometê-lo com objetivos e metas sistêmicas que, para serem alcançadas, exigem o rearranjo das relações educativas estabelecidas em situação de co-presença.

No entanto, cabe destacar que a articulação entre globalização e tecnologias da informação e comunicação não é sinônimo de homogeneização do currículo. Ainda que a globalização prime pela padronização de conteúdos e métodos de ensino, não devemos perder de vista que o currículo é sempre um percurso construído pelos enfrentamentos pedagógicos que atravessam a cultura escolar. Cotidianamente, as escolas tramam *modus curriculares* que, apesar de recontextualizar fragmentos socioculturais do universo onde estão inseridas, certamente é constituído de uma multiplicidade de práticas e representações que se esquivam do determinismo da homogeneização. Todavia, é igualmente importante não negligenciar que estas políticas são, em certa medida, indicativas do que Goodson (2003, p. 9) enuncia como planejamento curricular pré-ativo. Segundo ele, “aquilo que finalmente termina como currículo é [...] constrangido e moldado por inúmeros processos intermediários”; o que implica dizer que as políticas nacionais de educação são também um engatilhamento curricular, inicialmente, protagonizado por órgãos oficiais que veem na inserção de artefatos tecnologicamente complexos a possibilidade de reencaixar currículos e conteúdos escolares no mundo contemporâneo.

## Palavras finais: sobre currículo e “novas tecnologias”

Na escrita de algumas notas sobre o estado da arte dos estudos curriculares, Pinar (2007) regressa à frase clássica dos curriculistas: qual é o conhecimento mais valioso? Reconhecendo o triunfo do pós-modernismo nos discursos, o autor declara que o campo se encontra fragmentado em diversas especializações, o que não significa uma fragilidade conceitual, mas talvez tenda para uma discussão internacional mais forte e sustentada. A mesma posição tem sido defendida por outros autores (MALEWSKI, 2009). Esta ambivalência reforça a natureza interdisciplinar em termos epistemológicos do campo (aliás, sempre pioneiro na problematização de conceitos). No entanto, como salientamos ao longo deste ensaio, a globalização intersecta a educação, em geral, e o currículo, em particular, de um modo muito profundo, contribuindo quer para a sua metaforização teórica – sobretudo quando os registros linguísticos utilizados procuram traduzir realidades de outros campos disciplinares –, quer para sua semioforização, apresentando supostas “novas tecnologias” como a solução técnico-pedagógica dos problemas das escolas.

Com os diversos efeitos da globalização sendo cada vez mais sentidos nas escolas, como sintetiza Spring (2008), a linguagem da globalização rapidamente entrou nos discursos acerca da escolaridade: discursos educacionais referem-se ao capital humano, à aprendizagem ao longo da vida, para a melhoria das competências de empregabilidade, e ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, os discursos educacionais globais desempenham um importante papel na criação de políticas e práticas comuns, com destaque para os discursos acerca da economia do conhecimento e para o papel-chave das tecnologias de informação e comunicação neste processo.

Especialmente no tocante a estas tecnologias temos assistido, tanto no Brasil quanto em Portugal, a configuração de políticas nacionais de educação que impingem ao ferramental (aparelhos de televisão, DVDs players, microcomputadores etc.) a possibilidade de promoção e inserção de práticas pedagógicas consideradas tradicionais em um mundo saturado de globalizações. Dito de outra maneira, o “novo” que adjetiva as “novas tecnologias educacionais” não está ligado a um rearranjo epistemológico e curricular da escola e de suas práticas de escolarização, mas ao uso de

aparatos eletrônicos imaginariamente habilitados ao desencaixe e reencaixe de relações socioculturais. Desse modo, aparentemente estamos diante de uma situação, no mínimo, ambivalente: se as tecnologias da informação e comunicação são capazes de mediar os fluxos e a virtualização que atravessa o mundo contemporâneo, potencializando “novas” linguagens no processo educativo formal, também reforçam um ethos pedagógico que, segundo Tedesco (2004, p. 60), supõe “que o papel ativo do processo de aprendizagem está nos agentes externos, neste caso as tecnologias da informação e suas mensagens.” Portanto, o ideal de “novas tecnologias educacionais” que perpassa políticas nacionais de educação brasileiras e portuguesas usa e abusa da ideia de inovação curricular sob a premissa do esforço de atualização das escolas – e da cultura escolar – por meio da difusão destas próprias tecnologias, transformando-as ora em ponto de partida, ora em ponto de chegada.

## Notas

- 1 A este propósito ver Moreira e Pacheco (2006).
- 2 Neste ensaio utilizamos o referencial de “novas tecnologias educacionais” emanado de políticas nacionais de educação brasileiras e portuguesas. Nessas, o “novo” não é dado pelo caráter de inovação e/ou de ruptura com aquilo que foi historicamente acumulado nos e pelos fazeres da cultura escolar, mas pela configuração de oposições técnicas, materiais e operacionais ao que nela existe e é exercitado como tecnologias do aprender.
- 3 “Carnavalização da teoria” foi uma expressão empregada, na década de 1980, por Martín-Barbero (2001, p. 300) para discutir a necessidade de redesenharmos o mapa de conceitos que instrumentalizam análises sobre os processos comunicativos que atravessam o social.
- 4 “Currículos nômades”, segundo Corazza (2008, p. 56), são transmutações curriculares provenientes da “chegada do pensamento da Diferença na Educação”. Segundo ela, “já não é mais possível operar com qualquer tipo de currículo; a não ser com currículos plurais, que podemos chamar por diferentes nomes, como Currículos-nômades”. Tendo como característica a perambulação, eles não se fixam em um ponto específico e apresentam variações e variabilidades indetermináveis.

- 5 De acordo com Macedo (2008), “currículos agonísticos” são “currículos fluidos” supostamente habilitados ao diálogo com as múltiplas faces da globalização. Embasada em Appadurai, ela enfatiza que esses currículos configuram-se a partir dos fluxos disjuntivos que interpelam vivências no mundo contemporâneo.
- 6 Ellsworth (2001) foi categórica em afirmar que “modos de endereçamento”, conceito caro aos estudos sobre cinema, é uma dimensão fundamental para pensarmos a educação contemporânea. Segunda ela, a dimensão dos “modos de endereçamento” deveria ser considerada como fator fundamental no currículo escolar, uma vez que incentiva reflexões sobre imagens, estratégias, procedimentos e interações que os indivíduos estabelecem durante a tessitura da cultura escolar.
- 7 A necessidade de um “currículo escolar sustentável” foi amplamente debatida durante a realização do Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental – A Contribuição da Educação Ambiental para a Sustentabilidade Planetária. Várias conferências, mediadas por figuras governamentais do mais alto escalão, tiveram como objeto de discussão as possíveis maneiras de implantação desses currículos a fim de que o atual modelo de desenvolvimento sócio-econômico fosse repensado e adequado aos princípios de uma existência sustentável. (CONGRESSO, 2006).
- 8 O livro escrito por Silva (2003) – O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular – ganhou grande repercussão no Brasil ao assumir que toda e qualquer prática curricular é um espaço de fetichizações, ou seja, de coisificações daquilo que “pertence ao mundo”. De acordo com ele, o currículo não é apenas “uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é uma grade. O currículo é um guia. O currículo está num livro, o currículo é um livro. O currículo é, enfim, uma coisa”.
- 9 Embora estejamos vivendo um momento de efervescência de ditos curriculares, é importante lembrar que desde a década de 1970 um grande número de produções acadêmicas enfatiza a centralidade do currículo nos processos de educação, discutindo os artifícios que estabelecem aquilo que é considerado conhecimento digno de ser selecionado, ensinado e aprendido nas escolas. (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 11-34).
- 10 Para a caracterização do campo curricular em Portugal ver Pacheco (2005).

- 11 A identificação destas inquietações curriculares é resultado de um esforço de reflexão bibliográfica que tomou como matéria-prima algumas publicações que se autodenominam por estudos curriculares. Além disso, a participação e o exame de trabalhos científicos oriundos de eventos nacionais e internacionais sobre educação e currículo, realizados ao longo dos últimos anos, também foram importantes para essa identificação. Por ora, remetemo-nos a apenas algumas a título de exemplificação.
- 12 Apesar de não poder ser “visto como uma descrição ou análise do estado da arte das pesquisas no campo dos Estudos de Currículo, em nosso país”, o texto de Veiga-Neto e de Macedo (2007) é uma contribuição significativa para pensarmos entendimentos e perspectivas de desenvolvimentos curriculares no Brasil.
- 13 Para os interessados em discussões sobre a possibilidade de adaptar procedimentos de governo semelhantes aos aplicados em uma fábrica cientificamente administrada ao currículo escolar ver Taylor (1987) e Tyler (1976).
- 14 A título de exemplificação deste entendimento pluralizado do termo globalização podem ser citados os estudos de Santos (2001) e Hannerz (1994).
- 15 Referimo-nos especialmente às considerações de Schwab (1969) sobre o caráter moribundo dos estudos curriculares quando, ainda na década de 1960, são intensificados os questionamentos a teoria curricular técnica e, paralelamente, ganham força teorizações curriculares críticas.
- 16 Sobre estratégias socioculturais que visam controlar um mundo contemporâneo em descontrole ver Giddens (2002).
- 17 As atuais políticas em Portugal baseiam-se no denominado “choque tecnológico” para as escolas na tentativa de colocar o país na agenda das novas tecnologias de informação e comunicação; aliás, um dos objetivos da União Europeia quando, em 2001, os Estados-membros aprovaram os princípios da Agenda de Lisboa.
- 18 As análises aqui apresentadas no que se refere ao Brasil foram decorrentes da pesquisa de mestrado realizada por Fernando Cesar Sossai (2009).

19 Informações mais detalhadas podem ser encontradas em Brasil (2007).

## Referências

- APPADURAI, A. Disjunção e diferença na economia cultural global. In: FEATHERSTONE, M. *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 251-267.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOBBITT, F. *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin, 1918.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *DVD escola*. Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=198&Itemid>>. Acesso: 23 jan. 2008.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *O que é a TV Escola?* Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=69&Itemid>> Acesso: 14 out. 2007.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Programa Nacional de Informática na Educação. *Relatório e indicadores estatísticos*. Brasília, 2008b. Disponível em: <[http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores\\_rel.html](http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores_rel.html)>. Acesso: 23 jan. 2008.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Programa Nacional de Informática na Educação. *Relatórios*. Brasília, 2008c. Disponível em: <[http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/pub\\_resultados.php](http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/pub_resultados.php)> Acesso: 23 jan. 2008.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: teorias da arte de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE PLANETÁRIA, 5. 2006. *Anais...* Joinville, SC: MMA, 2006.
- CORAZZA, S. M. Currículos nômades: múltiplos nomes em 51 fragmentos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. *Anais...* Itajaí: Univali, 2008. p. 56-68.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação. In: SILVA, T. T. da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 45-71, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre as origens dos termos classe e currículo. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HANNERZ, U. Cosmopolitas e locais na cultura global. In: FEATHERSTONE, M. (Org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 251-266.

IANNI, O. *Teorias da globalização*. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JONASSEN, D. *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora, 2007.

MACEDO, E. F. de. Currículo e diferença no contexto global. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER; LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008.

MALEWSKI, E. *Curriculum studies: the next moment*. New York: Routledge, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. Currículo, identidade e diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002. p. 11-34.

- MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de; PACHECO, J. A. (Org.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006.
- PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 139-157.
- PINAR, W. F. *Intellectual advancement through disciplinary: verticality and horizontality in curriculum studies*. Rotterdam, Taipei: SensePublishers, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.
- POMIAN, K. *Sur l'histoire*. Paris: Gallimard, 1999.
- SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamentos, 2001. p. 31-106.
- SCHWAB, J. The practical: a language for curriculum. *School Review*, Washington, v. 78, p. 1-23, 1969.
- SILVA, L. I. L. da. Discurso de posse do Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na Cerimônia de Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Secretaria de Imprensa. *Discursos e entrevistas*. Brasília, 1 de jan.2007. Disponível em: <<http://www.info.planalto.gov.br/>> Acesso: 18 fev. 2008.
- \_\_\_\_\_. *Inclusão digital é instrumento de conquista da cidadania*. Entrevistador: Luciano Seixas. In: BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. In: PROGRAMA Café Com Presidente Brasília: EBC, 2008. Entrevista concedida pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em abril de 2008. Disponível em: <<http://cafe.radiobras.gov.br/Aberto/Cafe/Materia/id:290:mes:04>>. Acesso: 14 abr. 2008.
- SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SMITH, D. G. Curriculum and teaching face globalization. In: PINAR, W. F. *International handbook of curriculum research*. New Jersey: Routledge, 2003. p. 35-52.

SOARES, S. G. *Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOSSAI, F. C. *A um play do passado? Ensino de História e novas tecnologias educacionais*. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

SPRING, J. Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, New York, v. 78, n. 2, p. 330-363, 2008.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2004.

TAYLOR, F. W. *The principles of scientific management*. New York: Harper Bros, 1911.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

TYLOR, F. *Princípios de administração científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999. p. 59-102.

\_\_\_\_\_; MACEDO, E. F. de. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2007. p. 1-13.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

## **Curriculum and “New Technologies” in times of globalization**

### **Abstract:**

This essay discusses epistemological arrangements that supposedly inscribe the field of curricular studies in a cosmopolitan agenda of reflection. In addition, we analyze how curricular studies, from the premise of dialog with the phenomenon of globalization, produce increasingly allegorical curricular metaphors, epithets and jargon. In this sense, we also reflect on the reframing of curricula studies as a place of practices of signification, as well as on the ambivalent character that the process of digression about globalization allows in the field itself. In examining these directions, we adopt as a locus of reflection the hybrid curricular contexts of Brazil and Portugal to analyze a basic issue: the semantic equivalence of the much discussed “new educational technologies” as the vehicles of globalization imaginarily prepared to make the school curriculum “current.” In this process, we adopt as a reference question the relationship between curriculum and globalization in order to reflect on some of the arguments that have been used to interrogate the field of curricular studies in relation to the opportunities created by the highly promoted technologies capable

## **Currículo “Nuevas tecnologías” en tiempos de globalización**

### **Resumen:**

En el presente estudio discutimos perspectivas epistemológicas que supuestamente colocan el campo de los estudios curriculares dentro de una agenda cosmopolita de reflexión. Además, analizamos como los estudios curriculares, a partir del diálogo con la globalización, producen metáforas, epítetos y slogans curriculares cada vez más alegóricos. En esa dirección, también reflexionamos sobre el re-encuadramiento de los estudios curriculares como lugares de la práctica de significación, como también acerca del carácter ambivalente que el proceso de digresión sobre la globalización posibilita en el propio campo. En esas indagaciones, adoptamos como locus de reflexión los híbridos contextos curriculares de Brasil y Portugal con la expectativa de problematizar una cuestión basilar: la equivalencia semántica de las llamadas “nuevas tecnologías educacionales” en los diferentes medios de globalización imaginariamente habilitadas en la “Actualización” del currículo escolar. Adoptamos como referencia de este trabajo la relación entre currículo y globalización con el objetivo de reflexionar sobre algunos argumentos que han sido utilizados para interrogar el campo de estudios curriculares frente a la propaganda realizada sobre las tec-

of allowing transit between the local and the global.

**Key words:** Curriculums. Globalization. Information Technology.

nologías como capaces de promover el tránsito entre lo local y lo global.

**Palabras-clave:** Currículo. Globalización. Tecnología de la información.

### **Fernando Cesar Sossai**

Endereço: Departamento de História/UNIVILLE

Campus Universitário, s/n

Bom Retiro – Joinville/SC

CEP: 89201-974

Telefone: (5547) 3461-9000

*E-mail:* fernando.sossai@univille.br

### **Geovana Mendonça Lunardi Mendes**

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação/UEDESC

Rua Visconde de Ouro Preto, 457

Centro – Florianópolis/SC

CEP: 88000-000

Telefone: (5548) 3222-9168

*E-mail:* f2gml@udesc.br

### **José Augusto Pacheco**

Endereço: Universidade do Minho

Campus de Gualtar, 4710057 – Portugal

Telefone: (00351) 253604240

*E-mail:* jpacheco@iep.uminho.pt

Recebido em: 26/3/2009

Aprovado em: 14/5/2009