
TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: INTENCIONALIDADES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS

TECHNOLOGIES IN THE BRAZILIAN EDUCATION CURRICULUM: EXPLICIT AND IMPLICIT INTENTIONALITIES

TECNOLOGÍAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: INTENCIONALIDADES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS

Rosa Maria Silva Braga^{*}
Tânia Mara Rezende Machado^{**}
Lucinete Gadelha da Costa^{***}

RESUMO

Concebendo o currículo como uma construção social mediado por um contexto histórico, político, econômico e social, este artigo apresenta uma abordagem qualitativa e por meio de uma revisão de literatura em parte do referencial teórico da disciplina “Teorias, políticas e práticas curriculares” do Doutorado em Educação na Amazônia – Educanorte, tem como objetivo, refletir sobre a construção social do currículo e as intencionalidades na inserção das tecnologias no currículo escolar brasileiro, de forma mais explícita, das reformas educacionais da década 90 a aprovação da BNCC. Os resultados apontam para as intencionalidades implícitas que envolvem não somente a preparação das futuras gerações para atender as demandas da economia mundial, mas também, para a garantia de um novo mercado educacional, seja por meio das plataformas educacionais, materiais pedagógicos, consultorias e/ou prestação de serviços que antes executados por servidores públicos. Conclui-se que as intencionalidades implícitas tem preponderância sob as explícitas.

Palavras-chave: Currículo. Tecnologias. Intencionalidades.

ABSTRACT

Conceiving the curriculum as a social construction mediated by a historical, political, economic and social context, this article presents a qualitative approach and through a literature review in part of the theoretical reference of the discipline “Theories, policies and curricular practices” of the Doctorate in Education in Amazon – Educanorte, has as objective to reflect on the social construction of the curriculum and the intentionalities in the insertion of technologies in the Brazilian school curriculum, more explicitly, of the educational reforms of the 90s and approval of the BNCC. The results point to the implicit intentionalities that involve not only the preparation of future generations to meet the demands of the

^{*} Doutoranda do Curso de Pós-Graduação - Doutorado em Educação na Amazônia – Educanorte/PGEDA/Polo UFAC, Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: rosabragante@gmail.com. OrcID: <https://orcid.org/0009-0004-0093-8768>

^{**} Doutora em Educação, Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: taniaufac@gmail.com. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-7840-8271>

^{***} Doutora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: lucinetegadelha@gmail.com. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-2433-123X>



world economy, but also to guarantee a new educational market, whether through educational platforms, teaching materials, consultancies and/or service provision previously executed by public servants. It is concluded that implicit intentionalities have preponderance over explicit ones.

Keywords: Curriculum. Technologies. Intentionalities.

RESUMEN

Concebido el currículo como una construcción social mediada por un contexto histórico, político, económico y social, este artículo presenta un enfoque cualitativo y, a través de una revisión de literatura en parte del marco teórico de la asignatura “Teorías, políticas y prácticas curriculares” del Doctorado en Educación en la Amazonía – Educanorte, tiene como objetivo reflexionar sobre la construcción social del currículo y las intencionalidades en la inserción de las tecnologías en el currículo escolar brasileño, de manera más explícita, de las reformas educativas de la década de los 90 a la aprobación de la BNCC. Los resultados señalan las intencionalidades implícitas que involucran no solo la preparación de las futuras generaciones para atender las demandas de la economía mundial, sino también, la garantía de un nuevo mercado educativo, ya sea a través de plataformas educativas, materiales pedagógicos, consultorías y/o prestación de servicios que antes eran ejecutados por servidores públicos. Se concluye que las intencionalidades implícitas tienen preponderancia sobre las explícitas.

Palabras clave: Currículo. Tecnologías. Intencionalidades.

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, pensar no currículo implicava necessariamente pensar na lista dos conteúdos por disciplinas, ano/série a serem desenvolvidos durante o ano letivo escolar, onde currículo e escola estavam vinculados no pensar e no operacionalizar. Todavia, nem sempre foi explicitado que a escola que conhecemos hoje, nasceu na expansão da estrutura do capitalismo, uma vez que na medida em que surgem as fábricas, precisou-se de gente pobre alfabetizada para sustentar a engrenagem. Talvez esteja aqui uma das explicações da história da educação pública, em cada época, está permeada por lutas, por concepções de conhecimento e conseqüentemente, concepções curriculares.

Também é necessário que consideremos que “o currículo assume múltiplos significados” (Lopes; Macedo, 2011. p. 19) que irão variar de acordo os contextos históricos, políticos, econômicos, sociais, concepções de homem, sociedade e educação de quem o está definindo. É nesse sentido, que Silva (1999) afirma que o currículo da escola está baseado na cultura dominante, fato que faz com esse se expresse na linguagem dominante, seja transmitido através do código cultural dominante e, portanto, não seja neutro, por está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas.

Mas, o que faz um povo aceitar essa cultura dominante e consequentemente a dominação? Qual o poder da colonização sobre a cultura educacional de um povo?

Buscando refletir sobre essas questões, metodologicamente este artigo apresenta uma abordagem qualitativa e por meio de uma revisão de literatura em parte do referencial teórico da disciplina “Teorias, políticas e práticas curriculares” do Doutorado em Educação na Amazônia – Educanorte, tem como objetivo, discutir sobre a construção social do currículo e as intencionalidades na inserção do uso de tecnologias no currículo escolar brasileiro, de forma mais explícita, a partir das reformas educacionais da década 90. Ancorado nas contribuições de autores como: Arroyo (2011); Braga (2010; 2017); Barnabé; Costa (2019); Julião (2014); Foucault (1979); Gimeno Sacristán (2000); Hypólito (2019); Lopes; Macedo (2011), Machado; Cunha (2018); Oliveira (2000); Paiva (2013); Penna (2011) e Silva (1999), buscará dialogar com pressupostos teóricos sobre a temática.

Lopes; Macedo (2011) ao traçarem a linha histórica dos estudos curriculares, destacam as influências dos movimentos do início da industrialização americana, e mais especificamente no Brasil, a partir de 1920, com o movimento da Escola Nova, momento em que “o que ensinar” ganha relevância na educação brasileira, não deixando de tratar de outras concepções de currículos dentre elas, as possibilidades de pensar o planejamento curricular a partir discussões pós-estruturalistas.

Dessa forma, cabe refletir, outras concepções curriculares que superem a tradição curricular brasileira herdeira de modelos americanos, implantados como o padrão de medida para formação de um povo civilizado, capaz de contribuir para o “progresso da nação”.

2 CONCEPÇÕES CURRICULARES E INTENCIONALIDADES

É comum o currículo ser concebido pelos professores como um documento normativo, instituído pelo estado, que deve ser cumprido em determinados dias letivos por ano/série, nas etapas da Educação Básica. Pouco se pensa no currículo das Universidades e da Formação de Professores. E essa forma de conceber o currículo, tem contribuído para a dificuldade de esse ser concebido como algo construído a partir de uma realidade, concepções ideológicas, políticas, econômicas e sociais, e ao mesmo tempo, em construção. E por estar em construção, “o currículo é uma práxis, não um objeto estático” (Barnabé; Costa, 2019, p. 149) e “cada



sociedade lança mão de políticas curriculares que atendem as demandas formativas de seus cidadãos de acordo com o tempo sócio-histórico vivenciado” (Machado; Cunha, 2018, p. 84).

Segundo Silva (1999), os estudos sobre currículo nascem nos Estados Unidos. Cronologicamente, as primeiras pesquisas sobre o currículo têm seu início a partir de 1920, quando este passou a ser estudado como objeto de pesquisa acadêmica, em um período em que os EUA passavam por um processo de institucionalização da educação em massa, visando atender os condicionantes históricos vivenciados.

Nesse contexto, as abordagens acerca do currículo o tratavam:

em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo (Silva, 1999, p. 12).

Dessa forma, para o referido autor, a perspectiva tradicionalista de currículo dentro desta série de condicionantes, surge enquanto uma tendência que buscava analisar e conceber eficientes maneiras para o estímulo e perpetuação do quadro hegemônico em que se postava o capitalismo do tipo industrial. Assim, consideravam a necessidade de conhecimentos e saberes compreendidos como “fundamentais”, que promovessem o modelamento educacional com as visões de diferentes forças econômicas, políticas e culturais. É a idealização de uma educação nacional transmitida a partir de uma metodologia formal que ajudaria a promover o crescimento econômico e industrial norte-americano da época.

Ainda para o referido autor, apesar da importância dada à reformulação da estrutura educacional estadunidense, graves problemas passaram a eclodir dentro da sociedade norte-americana, tais como o racismo, desemprego, falta de moradia e violência urbana. Diante desses problemas sociais, Silva (1999) compreende que, além dos abalos trazidos pela contracultura ocorridos na década de 1960, uma série de outros movimentos sociais e culturais passaram a serem desenvolvidos em muitos outros países, inclusive no Brasil.

Nesse contexto, os modelos tradicionais de currículo, passam a ser contestados pelas críticas marxistas da educação, especialmente a partir da década de 1970. Para o referido autor, com as concepções críticas do currículo, o foco nos estudos curriculares deixam de ser: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, objetivos, estrutura e organização do Planejamento e

eficiência privilegiados pelas concepções tradicionais de currículo que consideram-se neutras, científicas e desinteressada, para o desenvolvimento de conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz, passando dessa forma a focar em conceitos como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (Silva, 1999).

Nessa mesma perspectiva, Lopes; Macedo (2011) ao traçarem a linha histórica dos estudos curriculares também destacam as influências dos movimentos do início da industrialização americana, e mais especificamente no Brasil, a partir de 1920, com o movimento da Escola Nova, momento em que “o que ensinar” ganha relevância na educação brasileira. Todavia, para as referidas autoras, tradicionalmente o currículo esteve ligado a ideia de planejamento, ainda predominante no meio educacional brasileiro.

Dessa forma, apresentando historicamente o tema, Lopes; Macedo (2011) tratam da racionalidade tyleriana, cuja influência no Brasil foi preponderante até a metade da década de 80 do século passado, e com menos impactos, ainda que presentes, nas reformas educacionais brasileira na década posterior, uma vez que à abordagem do currículo por competência de César Coll, influenciaram as propostas curriculares de vários países da América latina, dentre eles, o Brasil.

Em seus estudos, as referidas autoras também expressam as possibilidades de pensar o planejamento curricular a partir discussões pós-estruturais, dando destaques aos “currículos centrados nas histórias de vida dos sujeitos a partir das quais os ‘conteúdos’ curriculares se tornam existencialmente significativos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 66).

A partir dessas novas discussões, pensar currículo, é pensar em um sujeito que se constrói e que tem suas concepções de homem, sociedade e educação. Por isso, a definição de currículo para Lopes; Macedo (2011) seja algo complexo ou impossível de realizar, ao mesmo tempo, que “assume múltiplos significados” (Lopes; Macedo 2011, p. 19), podendo ser ampliada para currículos, por se tratarem de vários tipos de currículos que dependem do contexto, época, lugar, povo e singularidades. Também pôr o currículo ser uma trilha histórica onde relações são construídas, sendo assim, uma construção histórica e cultural.

Em outras palavras, nessa concepção, o currículo passa a ser considerado um espaço histórico de construção e reconstrução da escola, concepção essa também assumida por Julião (2014) ao afirmar que



[...], um currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos universais organizados e separados para serem ensinados por disciplinas, tempos e espaços. Porque o que se ensina numa escola não são apenas conhecimentos, nem o que se aprende são apenas conteúdos (Julião, 2014, p. 111).

Isso porque, para o referido autor, “como toda escola é um organismo vivo, tudo o que se passa dentro dela ‘ensina’ e todas as pessoas que a compõem são afetadas e ensinadas” (Julião, 2014, p. 112).

Em outras palavras, o currículo é mais que uma relação de conteúdos organizados em disciplinas, mas:

[...] o denso conjunto de saberes e procederes teóricos e práticos, explícitos e implícitos, didáticos e comportamentais, racionais e emocionais, sociais e afetivos, éticos e estéticos, científicos e não-científicos, econômicos, políticos e culturais, endógenos e exógenos, que se constituem as práticas escolares cotidianas (Casali, 2007, p. 17 *apud* Julião, 2014, p. 112).

Nesse sentido, tratar do currículo, implica inevitavelmente uma ampliação do que costumeiramente se fez em nossas escolas e/ou sistemas de ensino. Implica ir além dos conhecimentos escolares a serem ensinados e aprendidos, ao também tratar “[...] sobre as transformações que se deseja efetuar nos alunos e alunas, [...] sobre as identidades que se pretende construir” (Julião, 2014, p. 112).

Nesse mesmo sentido, para o referido autor, devemos compreender a escola como compreendemos as outras instituições, ou seja, como:

[...] uma construção histórica e a essência dessa construção é o currículo, que também é uma construção humana e, como tal, não é neutro, vem carregado de ideologia e é um instrumento de reprodução cultural e econômica (Apple, 2006, p. 72 *apud* Julião, 2014, p. 11).

Em outras palavras, para o referido autor, enquanto educadores, precisarmos considerar que todo currículo é pensado e idealizado por alguém ou por um conjunto de pessoas que comungam dos mesmos objetivos. Todo currículo visa construir identidades. Mas, que identidades queremos construir?

Isso, porque, quando falamos de identidade temos que também considerar que a identidade não é fixa e única, uma vez que enquanto seres humanos vamos nos construindo e reconstruindo no processo da vida até a morte. Todavia, é preciso que se tenha clareza: que

currículo é esse que estamos pensando em construir para esse momento histórico, para esse contexto social e econômico e para qual comunidade?

Por essa razão, para Julião (2014),

o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos 'nobres' e menos 'formais', tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados a classe, a raça, a gênero[...]. O currículo não é construído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos (Goodson, 1995, p.2 *apud* Julião, 2014, p. 116).

Assim, para o referido autor, assumir essa concepção do currículo é assumir o papel de nossa ação enquanto agente social que constrói ou auxilia na construção de currículos no contexto histórico e social no qual estamos inseridos e em nossos sistemas de ensino, onde as contradições da sociedade capitalista são naturalizadas também nos currículos oficiais. É nesse contexto de construção social curricular, que somos chamados a resistência.

Todavia, no ato de resistência, vale considerar que o currículo, em

[...] suas diversas concepções, não é produzido no terreno das homogeneidades e sim em um âmbito irregular com contradições e combinações possíveis na comunidade escolar, trazendo à tona a importância dos estudos neste campo decorrentes das peculiaridades de conflitos existentes (Barnabé; Costa, 2019, p. 148-149).

Compreender esse terreno conflituoso, em razão das intencionalidades explícitas e implícitas na construção do currículo em determinado momento histórico e para determinada comunidade, pode nos auxiliar em: como pensar a educação e a escola do nosso lugar na Amazônia? Que políticas práticas educacionais formular e efetuar que tenham a nossa identidade, o nosso jeito de ser, de sentir, agir e viver na Amazônia?

A vida pode ser definida de muitos modos, assim como o currículo. Se formos chamados para definir currículo, precisamos nos perguntar: currículo de quem, para quem? De que época? Do cotidiano? Prescrito? Instituído?

Se o currículo é tudo que é feito na escola e é ele que diferencia cada modelo de escola e expressa que formação humana é realizada, seja nas escolas do campo, urbanas, indígenas ou quilombolas, é preciso uma ação consciente em sua construção. Não sendo possível uma



efetiva intervenção em sua construção, que seja em sua modelação e execução (Gimeno Sancristán, 2000), uma vez que para Gimeno Sancristán, o currículo molda os docentes, mas é moldado na prática por eles mesmos. A influência é recíproca durante a “ressignificação do currículo como construção social” (Gimeno Sancristán, 2000, p. 165).

E nessa reflexão cabe dialogar com Foucault (1998) ao explorar a relação entre o poder e o conhecimento, enfatizando a importância do conceito de resistência, mostrando como as pessoas podem encontrar maneiras de desafiar e transformar as relações de poder. Para o referido autor, onde há poder, há margem de resistência.

Nesse mesmo sentido, para Silva (1999) a cultura também é um jogo de poder, uma vez que:

a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização (Silva, 1999, p. 134).

Assim, para o referido autor, o currículo é um artefato cultural, ou seja, a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra e conseqüentemente, o conteúdo do currículo é uma construção social e nela estão envolvidas relações de poder.

Ainda para Silva (1999),

Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder tais como os analisados por Foucault, é também evidente que continuamos sendo também governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais (Silva, 1999, p. 145).

Assim sendo, para o referido autor, se o currículo é capitalista, reproduz as estruturas sociais, transmite a ideologia dominante, é um território político. E “o conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder” (Silva, 1999, p. 149). Pois segundo o autor,

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150).

Mediante ao exposto, não existe saber que não seja uma expressão de poder. O significado cultural implícito no currículo prescrito é socialmente produzido e as contradições sociais na sociedade capitalista são naturalizadas. Para desnaturaliza-las no currículo, é preciso que se conceba que a questão do currículo não é apenas técnico, mas que também se desvende os seus elementos políticos, ideológicos presentes em sua arena de disputa (Arroyo, 2011) em razão das intencionalidades implícitas e explícitas em sua instituição.

Dessa forma, se o contexto histórico de construção do currículo brasileiro foi inspirado em realidades internacionais, desde quando a Ordem Religiosa Jesuíta assume a educação escolar no Brasil, implantando um modelo escolar de educação herdeiro de traços de países europeus até implantação de modelos americanos, temos o desafio de construir um currículo brasileiro, desafio caro para esse momento histórico na nossa educação e mais especificamente, para a pesquisa em educação em Curso de Doutorado em Educação na Amazônia.

3 INTENCIONALIDADES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS NA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A palavra inovação é bem aceita pelas gerações atuais, por embalar sonhos, dar a ideia de criatividade de algo novo, de desenvolvimento tecnológico. Todavia, em se tratando da educação brasileira, até que ponto a tão propalada inovação traz implicitamente prescrições dos organismos internacionais para o currículo nacional? Em que período histórico? Quais registros foram produzidos?

Nos estudos de Oliveira (2000), Penna (2011), Paiva (2013) e Hypolito (2019), encontramos registros dessas prescrições no currículo nacional, entre o período de 1990 aos dias atuais.

Oliveira (2000) registra que a partir da década de 90, com os acordos firmados entre o governo brasileiro e os organismos internacionais para a realização de reformas educacionais que objetivassem a preparação das futuras gerações para atender as demandas da nova economia mundial, impõem-se gradativamente novas práticas as escolas brasileiras. Essa imposição deu-se em razão de ser uma das premissas das reformas, a formação da mão de obra necessária as demandas do mercado de trabalho do século XXI, que investe cada vez mais no



desenvolvimento de tecnologias que auxiliem na maximização de produção e lucros. Por essa razão, a criação da cultura tecnológica será intensificada nos países de terceiro mundo, pois, assim como a revolução industrial, em seus primórdios, “a tecnologia é projetada para aumentar o lucro e o poder” (CHOMSKY, 1996, p. 234 *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 33,).

E sendo a escola uma das maiores agências de formação humana, nas reformulações curriculares, gradativamente vai-se imprimindo o rompimento com práticas educacionais tradicionais e a inserção de recursos tecnológicos na rotina escolar, com vistas a aquisição uma nova cultura escolar, por professores e alunos (Braga, 2017).

Nesse sentido, Penna (2011) ao tratar da escola e da função do professor na sociedade atual, dirá que:

a escola se vê impregnada pelo discurso da eficiência e da utilidade, com a incumbência de contribuir para a viabilização de modelo econômico pautado pela livre concorrência e que pressupõe a existência de indivíduos ágeis e flexíveis para se adaptarem a essa situação (Penna, 2011, p. 28).

Esse discurso, segundo a referida autora, é referendado pela nova legislação educacional, LDB 9394/96, ao afirmar que:

para a compreensão do que a LDB – Lei 9394/96 propõe em termos de formação de professores, há que situá-la frente às novas demanda do mundo do trabalho que se apresentam no final do século XX, caracterizado, entre outros fatores, pela flexibilização das relações mercantis e pela existência do mercado transnacional rompendo as barreiras entre os países, exigindo trabalhadores mais individualistas, com perfil empreendedor e aptos a se adaptarem às constantes mudanças e inovações tecnológicas (Penna, 2011, p. 28).

Ainda para a referida autora, a nova legislação educacional, LDB 9394/96 e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, prescrevem a formação de um novo perfil de cidadão brasileiro. Isso porque, no novo formato econômico da sociedade atual,

novas relações sociais são estabelecidas, o que altera os mecanismos de regulação existente na sociedade e pressupõe a produção de um novo homem, tarefa para a qual a escola mais uma vez é chamada a dar o seu quinhão de contribuição devendo propiciar a formação de pessoas competentes e flexíveis, que trazem para si a responsabilidade de sua formação. [...] uma vez que necessitam, por meio de busca incessante de sua qualificação, tornarem-se “empregáveis” e passíveis de serem absorvidos por um mercado cada vez mais exigente e seletivo (Penna, 2011, p. 29).

Esse novo mercado a quem a autora se refere, por ser complexo, exige um profissional competente para atender as suas demandas. E nesse sentido, a nova legislação educacional, pós-reformas da década de 90 do século passado, acaba por constituir a escola como um dos lócus de formação desse novo perfil de homem para uma sociedade cada vez mais tecnificada.

Em outras palavras, para a operacionalização da agenda educacional pactuada com os organismos internacionais, dispositivos legais foram criados pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBN 9394/96, que ressoam tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que segundo Paiva (2013), já previa que os cursos de formação de professores deveriam contemplar, dentre outros itens, “o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério” (Paiva, 2013, p. 2), quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentadas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (Paiva, 2013).

Nessa mesma direção, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em seu Capítulo II, referente à formação dos profissionais do magistério para educação básica, em seu artigo. 5º, Inciso VI, versava que:

a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o (a) egresso(a):

[...]

VI – ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes (Brasil, 2015).

Conforme se depreende do fragmento da referida Resolução, as orientações sobre o uso competente das TIC, na prática pedagógica, é uma ação decorrente da formação dos profissionais do magistério.

Assim, a década de 90 do século passado, foi o momento, no qual o neoliberalismo ganhou força no Brasil de forma instituída, por meio dos acordos firmados entre o governo



brasileiro e os organismos internacionais, demandando a inserção do Brasil na nova revolução tecnológica presente em outros países, com vista a formação do novo homem para uma nova realidade, onde o mercado passa a regular todas as outras áreas da vida em sociedade.

Nesse contexto, a formulação de políticas educacionais pelo Ministério da Educação, materializadas em programas, projetos e ações, não estariam isentas ao cumprimento dos referidos acordos. Dentre essas formulações, estão as de fomentação para o uso competente das tecnologias, por parte de professores e alunos, que são referendadas, também, em 2009, no documento Padrões de Competências em TIC para a Formação de Professores (Unesco, 2009), com intuito, de suscitar as discussões e fomentar os debates sobre a capacitação de professores para o uso de novas tecnologias em sala de aula. Os padrões de competências propostos pela UNESCO apresentam diretrizes específicas para o planejamento de programas educacionais e os treinamentos de professores, com enfoque “no desempenho do papel de educador na formação de alunos com habilidades em tecnologias” (UNESCO, 2009, p.1).

Segundo Braga (2017) o documento Padrões de Competências propostos pela UNESCO, que norteou os programas e as ações de formação continuada em TIC para professores no MEC a partir de 2009, criava um marco curricular, que cruzava três abordagens com base no desenvolvimento da capacidade humana em TIC, tais como: a alfabetização em tecnologia, o aprofundamento do conhecimento e a criação de conhecimento, com os seis componentes do sistema educacional: política, currículo, pedagogia, TIC organização e treinamento docente (UNESCO, 2009).

É nesse contexto de formulações de políticas educacionais estabelecidas no âmbito do Ministério da Educação – MEC, visando atender as metas governamentais, que o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), se constitui em uma das principais ações do governo brasileiro, com vista a fomentar o uso das tecnologias na Educação Básica. Criado através da Portaria nº 522 de 09/04/1997, teve como objetivo dar o início a formação de recursos humanos e a criação de uma infraestrutura mínima para o fomento do uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC nas escolas de ensino fundamental e médio (Braga, 2017).

Todavia, ainda segundo Braga (2017), como a descontinuidades em políticas educacionais se constitui em uma das marcas do governo brasileiro, o Programa Proinfo de 2002 a 2007, deixa de receber os investimentos públicos necessários à sua operacionalização,

desacelerando o fomento da aquisição da cultura digital nas escolas públicas brasileiras. Somente em 2007, com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação - PDE, o ProInfo retorna ao cenário das políticas educacionais do MEC, tendo garantido, os investimentos para a formação continuada, equipamentos necessários operacionalização do Programa, além da conexão de internet para os laboratórios de informática das escolas públicas brasileiras, através do Programa Banda Larga na Escola.

Assim, por meio do Decreto nº. 6.300 de 12/12/2007, o ProInfo, agora intitulado Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, deveria promover a formação continuada dos professores, gestores e demais atores das escolas, a fim de contribuir com a qualidade e a dinamicidade de ensino nas escolas públicas de todo o país. Todavia, no referido decreto, a formação de mão de obra para o mercado, é explicitada, em seu Artigo 1º, Parágrafo Único, ao versar que se constituía objetivos do ProInfo:

- I - Promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II - Fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III - Promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV - Contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V - Contribuir para **a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho** por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
- VI - Fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (Brasil, 2007, grifo nosso).

Em outras palavras, com o Decreto 6.300, a ação do Proinfo não estaria mais restrita informática educacional, mas promoveria o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação nas redes públicas da educação básica, atendendo às novas práticas pedagógicas e explicitamente as demandas do mercado de trabalho atual. Para isso, a formação continuada dos professores ganharia relevância, uma vez que essa fomentaria o uso de tecnologias diversas na sala de aula também pelos alunos. Entretanto, o currículo dessa formação de professores seria orientado pelo documento Padrões de Competências em TIC para a Formação de Professores da UNESCO.



Nesse contexto de influências dos organismos internacionais na educação brasileira, Hypolito (2019) também registra que desde 2001, “o Movimento Global de Reformas da Educação” visa fortalecer as reformas educacionais” por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais, que está articulado em torno de 03 princípios: padrões, prestações de conta e descentralização. E dentro desse contexto, a partir de 2015, uma nova agenda educacional de inserção das tecnologias no currículo nacional começa a ser planejada e implementada pelo o MEC nos Estados e Municípios, primeiramente com as escolas pilotos de Ensino Médio de Tempo Integral, seguida pela contrarreforma do Ensino Médio, onde o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas foi intensificado com o uso de plataformas digitais que exercem o controle político-ideológico “do que e do como ensinar”, com vistas a atender “o para quê”, previstos nos acordos das reformas educacionais, pactuadas com os Organismos Multilaterais.

Nesse mesmo sentido, Hypolito (2019) ao tratar das relações entre políticas globais e políticas curriculares nacionais, classifica a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como parte de uma agenda global, demonstrando que no Brasil, há uma agenda estruturada a “partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, mas que tem obtido sucesso em impor as suas propostas” (HYPOLITO, 2019, p. 197) dando destaque ao Movimento Todos pela Educação, que desempenhou, nos últimos anos, um papel decisivo para agenda educacional brasileira e consequentemente na aprovação da BNCC.

Para Hypolito (2019) a BNCC:

é o resultado de longos embates em torno da definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira. Desde os anos 1990, após a aprovação da Constituição de 1988 e o início da discussão de uma LDB, começam a existir de forma mais intensa, debates em torno do que deveria ser o currículo da Educação Básica. [...] logo após a aprovação da nova LDB, este debate aparece com maior força com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Hypolito, 2019, p. 188).

Assim, para o referido autor, esses debates se seguiram com os Parâmetros em Ação, Diretrizes Curriculares Nacionais e no debate do último PNE, fato também registrado por Penna (2013).

Desta forma, para Hypólito (2019), da década de 90 a atualidade, aconteceram várias ações, movimentos nem sempre explícitos, em torno da necessidade ou não de um currículo

comum nacional, onde as forças hegemônicas sempre tiveram espaços e força política para garantir “interesses muito bem definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve materiais pedagógicos, consultorias e prestação de serviços” [...] (HYPOLITO, 2019, p. 194).

E vale ressaltar, que a BNCC, em 2022, recebeu como anexo, por meio do Parecer CNE/CEB Nº 02/2022 e Resolução CNE/CEB Nº 01/2022, as Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prescreve que o desenvolvimento e formulação dos currículos deve considerar as tabelas de competências e habilidades em computação, com abrangência da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Nesse contexto, ainda para Hypolito (1999), a preocupação está no fato de que “a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois vozes calarão e outras poderão ser ensurdecedoras. (Hypolito, 1999, p. 195).

Mediante ao exposto, uma análise das ações do Ministério da Educação direcionadas para a inserção das tecnologias no currículo nacional da década de 90 aos dias atuais, permite-nos encontrar o DNA nos organismos internacionais no que diz respeito a formação de produtores e usuários de tecnologias diversas, o que aponta mais para a formação de mão de obra necessária ao mercado globalizado do que para a formação de pessoas autônomas em uma sociedade onde as tecnologias se fazem presente em parte significativa de todas as áreas do viver em sociedade no século XXI.

Outro fato que merece destaque, é que nesse referido período, gradativamente, a formação de professores para a inserção das TIC na prática pedagógica, antes realizadas por outros professores de carreira nos estados e municípios, foi sendo assumida por entidades não-governamentais com ou sem fins lucrativos como: Institutos, Fundações, ou Consultorias privadas.

Essa ação empresarial decidindo os rumos da educação brasileira, nos permite dizer, que o estado brasileiro optou por um currículo de resultados, uma vez que a “Educação escolar passa então a organizar seus currículos por mercadores de plantão com produtos vaiados e a pronta entrega” (Machado; Cunha, 2018, p. 89).

E nesse contexto, para Machado; Cunha (2018)



os conhecimentos que compõem os currículos são selecionados por empresas prestadoras de serviços educacionais e postos à venda com alguns critérios de qualidade: rótulos bonitos, uma capa sugestiva, um espaço aberto para que o representante dos consumidores escreva seu texto de apresentação, um toque superficial de regionalismo, a observância dos indicadores oficiais de qualidade e a firme convicção de que esse “cardápio” será bem digerido pelos sujeitos pelos sujeitos escolares, e que estes atenderão aos instrumentos de regulação e avaliação do currículo prescrito por organismos internacionais que definem as políticas educacionais a nível mundial” (Machado; Cunha, 2018, p. 89).

Em outras palavras, para os referidos autores, para o acesso as estas opções variadas, basta disponibilidade orçamentária dos estados, municípios e/ou União para a contratação das empresas que atendam em seus produtos, a regulação e avaliações desses currículos de resultados.

Ante ao exposto, somos chamados a responsabilidade a uma tomada de decisão, uma vez que “cada educador, em cada tempo histórico terá que responder a que projeto curricular deseja servir”, uma vez que os “educadores na atualidade, se encontram divididos entre um currículo de resultados e um currículo emancipador” (Machado; Cunha, 2018, p. 84),

Assim, como a opção por um currículo de resultado na educação brasileira está explícita, apoiados em Gimeno San cristán (2000), cabe a cada professor, a coragem para optar pelo exercício de resistência na modulação e execução do currículo prescrito pelo estado brasileiro para uma diversidade regional em nosso país.

4 CONSIDERAÇÕES

Explicitamente, os fins da inserção das tecnologias no currículo escolar brasileiro das reformas educacionais da década de 90 a aprovação da BNCC, não diferem dos fins da educação de massa nos EUA durante o início da industrialização americana, momento em que o país passava por um processo de institucionalização da educação. No caso brasileiro, a inserção do país no mercado globalizado, demandou investimentos em políticas educacionais destinadas a contribuir para a formação de indivíduos para a empregabilidade e com um novo perfil: empreendedor, flexível, com avidez por melhorar seu desempenho e sua formação, capaz de incorporar ao seu fazer cotidiano as inovações tecnológicas que demandem menor custo o capital com mão de obra.

Para a cumprimento das metas governamentais pactuadas pelo governo brasileiro com os organismos internacionais, dispositivos legais são fomentados para atender as mudanças na educação nacional, seja por meio da nova LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e mais recentemente pela BNCC, que em 2022, recebe como anexo, por meio do Parecer CNE/CEB Nº 02/2022 e Resolução CNE/CEB Nº 01/2022, as Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde o desenvolvimento e formulação dos currículos deve considerar as tabelas de competências e habilidades em computação/tecnologias, com abrangência da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Todavia, os resultados desse estudo apontam que as intencionalidades implícitas por meio da chamada inovação do ensino, superam a preparação das futuras gerações para atender as demandas da economia mundial, ao formar mão de obra qualificada no uso e produção de tecnologias para um mercado globalizado explicitas na legislação educacional brasileira, ao garantirem um novo mercado educacional, seja por meio das plataformas educacionais disponibilizadas, principalmente para o Novo Ensino Médio, seja por meio de materiais pedagógicos, consultorias e/ou prestação de serviços, antes executados por servidores públicos de carreira nas escolas públicas e Secretarias de Educação brasileiras. Conclui-se que as intencionalidades implícitas na inserção das tecnologias no Currículo da educação brasileira, tem tido preponderância sob as intencionalidades explícitas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARNABE, M. C. B.; COSTA, L. G. . **O Currículo no Ensino de Ciências**: Possibilidades para a Formação Contínua. Cadernos da Pedagogia (UFSCAR. ONLINE), v. 13, p. 148-158, 2019.

BRAGA, Rosa Maria S. **Implementação do Proinfo no Acre**: uma história de conquistas e desafios, PUC/RJ, 2010.

BRAGA, Rosa Maria S. **Formação Continuada de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)**: Das Formações as Práticas Pedagógicas. 216 f. Dissertação (Mestrado). Rio Branco, 2017.

BRASIL. **Decreto 6.300** de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologias na Educação – Proinfo. Brasília, DF, 12 dez. 2007. Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução Nº 2**, DE 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 dez. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JULIÃO, Geisel Bento. **A Construção Social do Currículo no Contexto das Escolas Indígenas de Roraima**. 1ª edição. São Paulo: Ed. Santarém – Profissionais do Livro, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HYPÓLITO, Álvaro M. BNCC, **Agenda Global e Formação Docente**. Retratos da Escola, [S. l.], v.13, n. 25, p. 187–201, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.995. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

MACHADO, Tânia Mara R.; CUNHA, Guilherme da S. **Desafios da Formação**: entre o currículo de resultado e o currículo emancipador. In: PESSOA, Valda Inês F.; SANTOS, Zuila G. C. dos S. (Org.) *Identities, cultures and Margens*. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 84-91.

PAIVA, Vera Lucia. M. de O. **A formação do professor para uso da tecnologia**. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

PENNA, Marieta G. de O. **Exercício Docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho professores. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editore, 2011.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores** – Módulos de Padrão de Competências. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209_por. Acesso em: 22 dez. 2023.

COMO CITAR - ABNT

BRAGA, Rosa Maria Silva; MACHADO, Tânia Mara Rezende; Costa, Lucinete Gadelha da. *Tecnologias no currículo da Educação Brasileira: Intencionalidades explícitas e implícitas*. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 24, n. 38, e25005, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.4216>

COMO CITAR - APA

Braga, R. M. S., Machado, T. M. R., Costa, L. G. da. (2025). Tecnologias no currículo da Educação Brasileira: Intencionalidades explícitas e implícitas. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 24(38), e25005. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.4216>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)) . Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 17 de dezembro de 2024.

Aprovado: 07 de janeiro de 2025.

Publicado: 08 de março de 2025.