

Os Media na Educação e a Educação dos Media: Uma proposta Curricular

Aníbal Oliveira

Universidade Fernando Pessoa

A história do curriculum é uma história social, já que a história da mudança social está relacionada com a mudança das ideias, e o curriculum é afectado pelas ideias, crenças, percepções sociais, mas também ajuda a mantê-las e a preservá-las. São relações recíprocas.(García, A.,1994)

Partindo de uma inquietação de H.M. Kliebard acerca da Teoria Curricular propõe-se uma averiguação acerca da classificação das teorias em Nagel, Jackson, W. Doyle, E.W. Eisner, R.W. Tyler, Schwab, S. Kemmis, E.C. Short, M. Apple, M.A. Giroux, March, C. Cornbelt, K. Egan, S. Popkwitch, E.C. Toulmin, N. Gough, W.E. Doll, R.A. Slaughter, A. Molnar .

(Kliebard,1992) piensa que hay un ahistoricismo en los estudios del currículum, que puede deberse, según él a tres razones: por la ignorancia de lo que se ha hecho; o porque la preocupación por estudiar el momento actual, (...); o porque el currículum es un campo de actividad práctica normativa (...) que se desarrolla es una atmósfera de crisis y de urgencia (...)”¹

Segundo (Garcia,1994)² H. Kliebard ao pretender definir do que se trata a teoria curricular apontou a necessidade de delimitar duas questões: a) que território ocupa, isto é, qual é o seu campo de estudo, e b) que tipo de teoria é, ou seja, qual é o tipo de proposições que a formam.

¹ GARCÍA, A., Didáctica e Innovación Curricular, Sevilla, Univ. de Sevilla, 1994, p.143;
cfr. KLIEBARD, H. M.; Constructing a history of the American curriculum. En Jackson, Ph.w. (ed.) Handbook a of Research on curriculum. New York, Mac Millan Publishing company, 1992, p.157-184

² Id. Op. Cit. p.154

Emergem por este motivo duas perguntas, a saber:- o Campo da Teoria Curricular; o Tipo de Teorias. (Kiebard,1992)³ desenvolve estes dois eixos problemáticos, a partir de quatro respostas, quer para a primeira questão, quer para a segunda.

No que respeita ao eixo do campo da Teoria Curricular, ele entende que: 1. Devemo-nos questionar acerca do que se deve ensinar; 2. Devemo-nos questionar do que se ensina e a quem - daí que se coloque a temática relativa ao problema da diferenciação do conhecimento no currículo em função da diversidade de capacidades e da opção profissional; 3. Questiona-se acerca dos efeitos do estudo prolongado num dado campo de conhecimento; e por fim, 4. Questiona-se do modo de inter-relação das componentes do próprio currículo.

No que respeita ao eixo do Tipo de Teorias, ele utiliza a classificação empreendida por (Nagel,1994)⁴, ou seja: 1. A primeira teoria irrompa a partir de um sistema de expressões universais, baseada em princípios empíricos; 2. A Segunda teoria irrompe de um conjunto de leis mais restringidas, na medida em que, se referem a um domínio mais concreto ou, diz ele, porque defendem de evidências estatísticas; 3. A terceira teoria irrompe de uma necessidade de identificar os factores ou variáveis mais significativos de uma dada disciplina - Será neste âmbito que ele encontrará a Teoria do Currículo - cuja obrigação consiste na explicação das relações entre os elementos diferenciados (sociedade, indivíduo. Matérias escolares...); finalmente, 4. A quarta teoria irrompe das análises mais ou menos sistemáticas, bem assim como do conjunto de conceitos relacionados.

Todavia, existem diversos autores que se debruçam sobre a mesma problemática, e de entre eles destacam-se: (Jackson,1992)⁵ entende que a teoria de Kliebard fraqueja pela ausência de contemplar, não somente o conhecimento que se deseja elaborar, mas também quem deve fazer o quê. Este aspecto condu-lo a explicar a diferenciação de funções em cada teoria do currículo.

³ Id., Ib.

⁴ Id., Ib.

⁵ Id., Ib., cfr. JACKSON, PH. W.; Conceptions os curriculum and curriculum sepialists. En Jackson (ed.) Handbook of research on curriculum, New York, Mac Millan Publishing company, 1992, p.3-40.

(Doyle,1994)⁶ desenvolve a tese que a teoria do curriculum derivou em duas partes - 1. A primeira no sentido de dar respostas ao conjunto de preposições relativas à dignidade, filosofia do conhecimento a transmitir; 2. A Segunda no sentido da engenharia do curriculum , ou seja, das modalidades de estruturação do mesmo, do seu equilíbrio, do seu grau de integração, das potencialidades de organização, sequencialização, no estabelecimento de prioridades, na avaliação das consequências geradas, na condução dos eixos de interação entre pessoas, grupos, instituições; como se proceder à orientação e supervisão da prática do ensino e, por fim, como dirigir a inovação e a mudança.

(Eisner,1992)⁷ aponta para a pertinência protagonizada pelas ideologias na resolução da ambas as questões, ou seja, o que ensinar e como fazê-lo. Deste ponto de vista, não se procede a qualquer diferenciação entre o campo da teoria e da ideologia. Neste sentido, ele acorda com Kliebard no que diz respeito à normatividade do papel desempenhado pela educação e assim, de igual modo, orientado para determinados valores. Para tanto, ele reapropria - se dos dois elementos fulcrais - curriculum e ensino.

Neste contexto, ele propõe a conceptualização de três ideologias, a saber: ortodoxia, reconceptualismo e, por fim, o pluralismo cognitivo.

Na essência quais são as Teorias Curriculares que existem? Como elas se organizam? Quais as suas ideias – chave ?Uma abordagem sistémica deste conjunto de questões apresentá-las ia da seguinte forma:

1. A Teoria Tecnológica do Curriculum - centrada na racionalidade - de Tyler; e Bobbit.
2. A Teoria Prática do Curriculum - centrada na crítica de - Schwab e Huebner e Kemmis, Mac Donald e Walker, Stenhouse, Goodson, Connelly e Clandimin.

⁶ Id., Ib., cfr. DOYLE, W.; Curriculum and pedagogy... Op. Cit. Supra, p.486-516

⁷ Id., Ib., cfr. EISNER, E. W., Introduction to special section on objectivity, subjectivity and relativism . Curriculum inquiry, 22 (1), 1992, p.5-7

3. A Teoria Reconceptualista - centrada na especialização - de Short, Aple, Giroux, Marsh, Egan, Eisner, Cornbelt.
4. A Teoria da Emergência de um novo marco para a conceptualização do Curriculum (não é verdadeiramente uma teoria, antes uma síntese das diversas que a precederam).

(Tyler,1997)⁸ no intuito de explicitar racionalmente o que é Curriculum formula uma teoria baseada numa visão racional o que entendia ser uma análise e interpretação do Curriculum, assim como do programa instrutivo de uma instituição educativa. Por esse motivo, formula três eixos de análise - 1. Proposição da questões; 2. Análise das fontes principais dos objectivos educativos - 3. Clarificação de questões.

No que respeita ao primeiro eixo - Proposição de questões -, sugere a pertinência de colocar questões acerca dos propósitos educativos da escola, da modalidade de selecção das experiências educativas, da organização das experiências educativas para que se tornem efectivas, e por fim, da determinação da concretização daqueles propósitos.

No que respeita ao segundo eixo - Análise das fontes principais dos objectivos educativos -, sugere a importância em averiguar sobre os estudos realizados a partir/ou com base nos próprios estudantes, sobre a vida exterior à própria escola e, por fim, das sugestões ou opiniões que poderiam veicular os especialistas em matérias educativas.

No que respeita ao terceiro eixo - Clarificação de questões -, propõe que se indague acerca do tipo ou modelo de conhecimento no intuito de utilizá-lo ao nível da aprendizagem, e por fim, da relação entre a filosofia social e a filosofia da educação no seio da escola, de molde a perceber se existirá ou não uma complementaridade.

A Teoria Prática do Curriculum emerge com as críticas ao campo do curriculum protagonizadas, fundamentalmente, por (Schwab e Huebner,1988)⁹. Neste âmbito

⁸ Id., Ib., cfr. TYLER, R. W.; Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Troquel, 1997

⁹ Id., Ib., cfr. HUEBNER, D.; El estado moribundo del currículum. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal; 1988, p.71

formulam-se três eixos de análise - 1. Proposição de questões; 2. Análise dos princípios que suportam a Teoria Prática do Currículo; e por fim, 3. Do papel do especialista externo.

No que respeita ao primeiro eixo - Proposição de questões -, Schwab pergunta-se acerca da arte da prática e da relação com o Currículo, do papel do especialista curricular na escola e da sua empatia com a universidade.

No que respeita ao segundo eixo - Análise dos princípios que suportam a Teoria Prática do Currículo -, são apresentados principalmente por (Kemmis, 1988)¹⁰. Segundo ele, quer os meios quer os fins constituem problemas. Por outro lado, apesar de valorar as acções sociais estas não poderão determinar a própria «acção», e neste sentido torna-se necessário que qualquer acção seja reflectida, não obstante não exigindo seguimento das regras ou princípios ou, inclusivé, o estabelecimento de procedimentos. Por fim, atribui ao actor, a tomada de decisões se bem que compreenda que pudesse existir uma dada concentração social e humana.

No que respeita ao terceiro eixo - Do papel do especialista externo -, vários foram os autores que exprimiram a sua opinião sobre tal matéria, Jackson¹¹, Macdonald e Walker¹², Stenhouse¹³, Goodson¹⁴ e Schwab¹⁵, Connelly e Clandinin¹⁶.

Do fundamental daqueles autores atrás citados ficam as ideias de que surgiram, principalmente, após os anos setenta e estavam assentes nos temas relativos à autonomia do professor na produção do Currículo recorrente se necessários á utilização de trocas

¹⁰ Id., Ib., cfr. KEMMIS, S.; El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata, 1988, p.71

¹¹ Id., Ib., cfr. JACKSON, PH. W.; Conceptions of curriculum and curriculum specialists. En Jackson (ed.) Handbook of research on curriculum, New York, Mac Millan Publishing company, p.3-40

¹² Id., Ib., cfr. WALKER, D. F.; Methodological issues in curriculum research. En Jackson, PH. W. (ed.) Handbook of research on curriculum. New York, Mc Millan Publishing company, 1992 p.98-118

¹³ Id., Ib., cfr. STENHOUSE, L.; Curriculum research and development, 1980. Traducción española Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata, 1984

¹⁴ Id., Ib., cfr. GOODSON, I. F.; Studying curriculum: Towards a social constructionist perspective. Journal curriculum studies, 22 (4), 1990, p.299-312

¹⁵ Id., Ib., cfr. SCHWAB, J., Op. Cit. ...

¹⁶ Id., Ib., cfr. CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D. J.; Teachers as curriculum planners. New York, Teachers college press, 1988

cooperativas, autobiográficas, histórias de vida, experiência narrativas, em suma - Tradição de reforma de escola. Neste âmbito, também tinham lugar o apoio a projectos curriculares, bem assim como a sua realização e revisão, desenho de materiais.

A Teoria Reconcepcualista apresenta-se com a ideia fulcral de que é possível uma mudança de orientação, inclusivé, no âmbito académico, Os principais autores que estão no fundo desta proposta são Schawb (o qual idealiza as possibilidades de trabalho intelectual dos docentes) e McDonald (para quem urge reconceptualizar o próprio curriculum dos especialistas).

Por outro lado, (Short,1990)¹⁷, (Apple,1986)¹⁸ e (Giroux,1981)¹⁹ pretendem não tanto manifestarem alguma preocupação com o dia prático da escola, antes pelo contrário, pretendem chamar a atenção sob os problemas sociais e educativos - ou seja, intelectualizar mais a vida dos docentes.

Neste contexto, emergem três eixos de análise - 1. Os princípios da Teoria Reconceptualista do Curriculum; 2. Os Avanços na Teoria do Curriculum, e finalmente; 3. As Bases da Mudança Educativa.

No que respeita ao primeiro eixo - Os princípios da Teoria Reconceptualista do Curriculum -, assenta principalmente sobre a ideia veiculada por (Marsh,1992)²⁰.No seu entendimento verificam-se sete princípios enunciadores daquela teoria, a saber:

1. O Curriculum é entendido holisticamente e numa acepção orgânica das pessoas, bem assim, como da sua relação com a natureza;
2. Ao sujeito compete-lhe a construção do seu próprio conhecimento e, por isso, ele é emissor e receptor do conteúdo cultural;
3. Na medida em que podemos obter significações com a

¹⁷ Id., Ib., SHORT, E.C.; Challenging the trivialization of curriculum through research. En Marshall, J. D. y SEARS, J. T. (eds). Teaching and thinking about curriculum. New York, Teachers college press, 1990, p.199-210

¹⁸ Id., Ib., cfr. APPLE, M., Ideology y curriculum. Madrid, Akal, 1986

¹⁹ Id., Ib., cfr. GIROUX, M.A.; Ideology, cultura and process of schooling. Philadelphia P. A., Temple University Press. 1981

²⁰ Id., Ib., cfr MARSH, c.j.; Key concepts for understanding curriculum. London, The Falmer press. 1992, p.201-202

experiência humana, torna-se necessário reconstruir e reorganizar essas mesmas experiências, quer para sujeitos, quer para grupos; 4. Resultado da anterior, podem e devem ser utilizadas no desenvolvimento do entendimento sobre o próprio Currículo; 5. Aceita-se que a liberdade pessoal e a capacidade de atingir elevados níveis de consciência, como pilares da formulação curricular; 6. Defendem-se o diverso e o plural como instrumento ao serviço quer dos fins, quer dos meios; e por fim; 7. Torna-se imperioso a utilização de novas formas de linguagem na construção de novos significados acerca do Currículo.

No que respeita ao segundo eixo - Os avanços na teoria do Currículo -, irrompem alguns autores, a saber: Marsh, Egan²¹, Eisner²², Cornbelt²³. Em sentido lato, sugere-se que os reconceptualistas produziam avanços na teoria do currículo, na medida em que provocaram mudanças nas suas concepções.

Com efeito, desde a formação de novos conceitos, à constituição de uma nova linguagem teorizadora, desde a ampliação das perspectivas e das relações entre os diversos elementos educativos (termos técnicos: «hermenêutica» - processo de interpretação, «praxis» - actividades de formulação de problemas e sua solução, «reflexividade» - autoanálise, «fenomenologia» - experimentação de fenómenos coma a utilização da consciência, «problemáticas» - face a terminologia que visa a exclusão ou a inclusão), apoiaram avanços qualitativos no sei da experiência educativa, assim como o uso da interpretação e avaliação qualitativa, obtendo por esta via à eliminação do uso indevido de metodologias do foro qualitativo na avaliação das práticas educativas.

Em sentido restrito, e se nos centrarmos no principal autor crítico desta teoria - Cornbelt -, verificamos que ele ao exercer a «crítica do paradigma crítico», ou dito de outra forma, a crítica de si mesma, enumerou uma série de contradições a resolver, tais como:

²¹ Id., Ib., cfr EGAN, k.; La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Madrid, Morata/MEL. 1991

- Idem; What is curriculum? Curriculum inquiry, 8 (1), 1978, 65-72

²² Id., Ib., cfr. EISNER, E.W.; La traduction to special on objectivity, subjectivity, and relativism. Curriculum inquiry, 22 (1), 1992, p.5-7

²³ Id., Ib., cfr. CORNBELT, C.; Curriculum in context. London, The falmer press. 1990

1. Uma inadequada atenção à prática do curriculum; 2. Uma predilecção por alguns explicativos da prática do curriculum; 3. Um abandono do contexto estrutural; 4. Uma distância dos professores e outros da escola.

Em suma, Cornblet interpreta estes dados como um sinónimo de que existe um fosso entre a teoria e a investigação prática que dela deriva. Este facto exige no seu entendimento, uma tarefa de reconstrução do próprio curriculum, no sentido de inter-relacionar os aspectos fragmentários dos mesmos e examiná-los no seu contexto total.

Para tanto, é imperioso diz Cornblet um conhecimento sobre o curriculum, como também uma recolocação sobre o próprio conhecimento curricular, numa lógica próxima da defendida por (Popkowitz,1983)²⁴, ou seja, tecnológica e de currículo alternativo.

Em síntese propõe-se uma interligação da racionalidade crítica com uma concepção construtivista do conhecimento, uma vez que para si esta opção permitiria a reconstrução do Curriculum.

Em suma, "Uma concepção construtivista e crítica do conhecimento curricular e a prática compatível do currículo requer o reconhecimento da política subjacente e das assunções culturais sobre as relações entre os indivíduos e os grupos com a sociedade e suas instituições, sobre os valores que dão direcção moral à vida pessoal e social (consciência crítica).A velha linguagem e as suas convenções não podem ajudar porque sustêm velhas formas como diria (Giroux,1990)²⁵ citado por A. García.

No que respeita ao terceiro eixo - As bases da mudança educativa -, suportam-se em três pilares: 1. A necessidade da mudança educativa; 2. Vislumbrar o modo como a mudança se apresenta; 3. A acreditação do papel da mudança face ao curriculum.

²⁴ Id., Ib., cfr. POPKEWITZ, th. S.; Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En gimeno, j. y Pérez Gómez, A. (coms.) La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal, 1983, p.306-321

²⁵ Id., Ib., cfr. GIROUX, M. A.; Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid, Paídos/MEC. 1990

A Teoria da Emergência de um novo marco para a conceptualização do currículo, como anteriormente já foi referido não é, verdadeiramente, uma teoria. Trata-se de uma síntese das diversas que a precederam. Neste âmbito irrompe um autor que demarca o espaço desta proposta teórica – (Toulmin, 1948)²⁶ para quem e segundo A. García,

"(...)já não vivemos no mundo moderno, mas sim no postmoderno, o qual ainda não encontrou o modo de se autodefinir, e somente sabe que aquilo que já não é". E esta problemática é exactamente o que está a suceder no campo da teoria do currículo, isto é, como afirma A. García - "Estamos buscando um novo paradigma."

Na paisagem teórica do currículo apresentam-se dois grupos de teóricos que se propõem debater e recolocar as questões alusivas à temática: 1. Gough²⁷, Doll²⁸ e Slaughter²⁹; 2. Molnar³⁰ e elementos do "radical cancus".

O primeiro grupo pretende aferir uma definição do mundo post - moderno e do seu currículo respectivo segundo grupo pretendem aproximar a teoria da prática e investigar do porquê do peso relativo que a teoria do currículo teve para a mudança educativa. O primeiro grupo é fundamentalmente de origem norte-americana. O segundo grupo de origem australiana. O que os une reside na relação com investigadores europeus e com a preocupação essencial acerca da mudança do currículo e na diversidade de opiniões das áreas mais díspares.

A finalizar esta abordagem à Teoria do Currículo - cabe salientar como já o afirmara A. García³¹:

"En nuestra opinión, la enseñanza tiene una función social y política en cuanto que debe promover la transformación de la sociedad hacia estados más justos de

²⁶ Id., Ib., cfr. TOLMAN, E.C.,; Cognitive maps in rats and men. The psychological review, 55 (4), 1948, p.189-208 (segundo A. García)

²⁷ Id., Ib., cfr. GOUGH, N.; From epistemology to ecopolitics: renewing a paradigm for curriculum. Journal curriculum studies, 21 (3), 1989, p.225-241

²⁸ Id., Ib., cfr. DOLL, jr. W. E.; Foundations for a post-modern curriculum. Journal curriculum studies, 21 (3), 1989, p.243-253

²⁹ Id., Ib., cfr. SLAUGHTER, R. A.; Cultural reconstruction in the post-modern world. Journal curriculum studies, 21 (3), 1989, p.256-270

³⁰ Id., Ib., cfr. MOLNAR, A.; Contemporary curriculum discours: too much ado about too much nothing. Theory into practice, XXXI (3), 1992, p.198-203

³¹ ³¹ Id., Ib., Op. Cit. p.141

igualdad de oportunidades, de participación de todas las personas en la vida social, y hacia una evolución en la consideración de los derechos de las personas y el logro de estos derechos, pero también de los deberes en la sociedad. Ahora bien, esta dimensión sólo emerge cuando la escuela, el aula, el sistema educativo, funcionan como un sistema social democrático, en base a la participación y a la crítica, a la información y la integración de todas las culturas, al pluralismo y al respecto, la solidaridad y a la tolerancia. Y esto tiene que ver con algo más que con la acción práctica individual del professor en el aula. Tiene relación y ha de plasmarse en el currículum y en la organización de la escuela."