

CURRÍCULO NO ORKUT: UMA VIAGEM AO TERRITÓRIO DO CIBERESPAÇO

MARIA DE FÁTIMA MORAIS BRANDÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus de Floriano

E-mail: famoraisb@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar o currículo como um campo profissional de estudos e pesquisas no qual professores e professoras sempre estiveram em contato em suas atividades educacionais, já que as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo, embora em sentido estrito, possam não ser assim consideradas. Dessa forma, o currículo pode ser compreendido como uma atividade que não se limita à nossa vida escolar educacional, mas se estende à nossa vida inteira e, segundo esta visão, mais recentemente passou-se a considerar outras dimensões nas quais o currículo pode ser entendido como um artefato cultural que deve ser elaborado e reelaborado à medida que a sociedade e todos os agentes educacionais discutem sobre ele. Nessa perspectiva, o currículo deve ser produzido nas bases da cultura, rejeitando toda forma de uniformização e homogeneidade promovidas pelas instâncias do poder, onde as pessoas que o utilizam imprimem naturalmente suas identidades e subjetividades. As identidades infantis e juvenis são moldadas nas revoluções causadas nos sistemas de informação e comunicação, como a Internet, e, no caso da análise deste trabalho, o Orkut. Nesse sentido, a escola e o currículo escolar, como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade, deverão construir histórias de pertencimento e de inclusão, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Palavras-chave: Palavras-chave: Currículo, significados, identidades, subjetividades.

1. UM HISTÓRICO DO CURRÍCULO

Antes mesmo de se conhecer uma palavra que o pudesse designar, e que o currículo emergisse como um campo profissional de estudos e pesquisas, professores e professoras sempre estiveram em contato com ele em suas atividades educacionais, já que as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo, embora em sentido estrito, possam não ser assim consideradas.

A questão do que ensinar antecedeu a história da educação ocidental moderna institucionalizada. Entretanto, no sentido que hoje lhe é dado, o termo currículo só passou a ser utilizado na Europa, em países como França, Alemanha, Espanha e Portugal, num período bem recente, sob a influência da literatura educacional americana. Silva (2007) ressalta que foram talvez as condições associadas à institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo dos estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado.

Bobbitt, em 1918, escreve o livro “The Curriculum” que passou a ser considerado o marco para delimitar o período, a partir do qual, o currículo foi estabelecido como campo especializado de estudos. Esse

modelo foi consolidado em 1949 pelo paradigma estabelecido por Tyler, que centrava-se nas questões de organização e desenvolvimento. No modelo de Tyler, citado por Silva (2007, p. 25),

a organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder quatro questões básicas: 1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?.

As quatro perguntas de Tyler, ainda segundo Silva (2007), correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4), sendo, portanto, a questão 1, a única questão referente ao currículo, se tomado estritamente.

Os modelos de Bobbitt e Tyler, bem como o modelo progressista de Dewey se opunham ao currículo clássico humanista que, desde a sua institucionalização, havia dominado a educação secundária, devido ao seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. A partir dos anos 70, é que se passou a contestar, nos Estados Unidos, os modelos mais tradicionais do currículo, incluindo o tecnicista. Essas inquietações iniciaram na década de 60, marcada por agitações e transformações, com o surgimento de livros, ensaios e teorizações contestadoras do pensamento e da estrutura educacional tradicionais, através de movimentos como “movimento de reconceptualização” (Estados Unidos) e “nova sociologia da educação” (Inglaterra), que podem ser associados ao pensamento de Paulo Freire (Brasil) e Althusser, Bordieu e Passeron, Baudelot e Establet (França).

As teorias críticas responsabilizaram o *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais e, segundo elas, o importante não seria desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitissem compreender o currículo. Mas, o que faz mesmo o currículo?

Nas análises de Bordieu e Passeron, o currículo da escola é transmitido através do código cultural dominante porque é expresso na linguagem dominante, sendo facilmente compreendido pelas crianças dessas classes, uma vez que elas convivem com esse código. Ao passo que, para as crianças das classes dominadas, esse código funciona como uma outra língua - é um código que elas desconhecem e, portanto, se torna indecifrável, pois não conviveram com ele. Isso explica porque as crianças das classes dominantes são sempre bem sucedidas na escola, enquanto as das classes dominadas estão relegadas ao fracasso escolar, tendo em vista que seu capital cultural não é valorizado pela escola. Eis o motivo por que as classes sociais são mantidas – também pelo currículo - em um ciclo de reprodução.

A proposta das teorias críticas é que a proposta pedagógica contemple, na escola, uma pedagogia e um currículo favoráveis às crianças das classes dominadas para que elas tenham condições iguais às que têm as crianças das classes dominantes. A partir de 1973, um movimento mais organizado e visível ganhou impulso na I Conferência sobre Currículo, na Universidade de Rochester, Nova York, que tinha como líder William Pinar. Esse movimento passou a ser conhecido como movimento de reconceptualização, e entendia que o currículo, de acordo com as teorias sociais da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo e da teoria crítica da Escola de Frankfurt, precisava ser questionado e criticado. Na visão fenomenológica, as categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação nada tinham a ver com os significados do “mundo da vida” através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência. Para o marxismo, a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classes (Silva, 2007. p.38).

A palavra curriculum, na perspectiva autobiográfica, para William Pinar, significa “pista de corrida”, devendo o currículo ser compreendido como uma atividade que não se limita à nossa vida escolar educacional, mas se estende à nossa vida inteira. No entanto, mais recentemente, passou-se a considerar

outras dimensões que não estão ligadas à classe social, mas também devem ser levadas em consideração, como questões de gênero e raça, por exemplo, no processo de produção e reprodução da desigualdade social. Era (e, em alguma medida, ainda é) comum haver desigualdades de acesso a recursos educacionais, na medida em que certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos. Embora as mulheres venham ocupando esses espaços, a partir do movimento feminista, os salários são menores do que o dos homens que ocupam os mesmos cargos, já que o mundo ainda é definido pelos homens e o currículo existente é também claramente masculino. Um currículo equilibrado deveria contemplar tanto a experiência masculina como a feminina.

Outra dimensão se tornou evidente: as questões de raça e etnia, também implicadas no acesso à educação e ao currículo, responsáveis pelo fracasso escolar de crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minorias. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, uma outra dimensão, a dimensão da orientação sexual, é levada em consideração, com o surgimento da teoria queer. O homossexual é o queer, o diferente, o estranho da sexualidade; ele, embora faça parte da escola, só está presente no currículo ligado a aspectos biológicos e reprodutivos. A ênfase na pedagogia queer deveria estar numa metodologia que analisasse a compreensão do conhecimento e da identidade sexuais.

O multiculturalismo surge, então, como um meio de trazer todas as possíveis contribuições dos grupos, considerados minoritários, em questões étnicas, raciais, lingüísticas, de sexualidade e outras. Nessa perspectiva, tal como a educação, outras instâncias culturais também são pedagógicas porque ensinam alguma coisa, daí se fazer a análise de filmes, livros de ficção, televisão, publicidade, artes visuais, música, piadas, *blogues*, *orkut*, etc. O multiculturalismo – ao menos em algumas de suas versões – está ligado a relações de poder e representa um importante instrumento de luta política. Embora, de um ponto de vista mais epistemológico, o multiculturalismo venha sendo criticado por ser supostamente relativista, ele nos faz lembrar que o acesso ao currículo hegemônico existente não garante a igualdade. A igualdade vai depender, pois, de uma mudança do currículo existente, que possibilite refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida nas relações de poder.

2. O CALDEIRÃO DA PÓS-MODERNIDADE

Na pós-modernidade privilegia-se a mistura, o hibridismo, a mestiçagem – de culturas, de estilos e de modos de vida. No pós-modernismo há a preferência pelo local, pelo subjetivismo e uma rejeição às distinções que o modernismo faz entre a “alta” e a “baixa cultura”. Pode-se observar, no pós-modernismo, a emergência de uma identidade descentrada, múltipla, fragmentada, que poderia ser chamada de identidade pós-moderna. Para os Estudos Culturais, a cultura é um campo de significados, é um jogo de poder, é um campo contestado de significação, portanto, o currículo também representa um campo de luta em torno da significação e da identidade. Sob essa perspectiva, o currículo é um artefato cultural e o conhecimento o resultado de um processo de criação e interpretação social. Como qualquer construção social, o currículo está ligado a relações de poder e o papel da linguagem e do discurso é enfatizado nesse processo de construção. Desse modo, todo conhecimento é visto como um objeto cultural pré-existente e a tarefa da pedagogia e do currículo é apenas “revelá-lo”. O currículo encontra-se, portanto, também além dos muros da escola e as pedagogias culturais, mesmo não tendo o objetivo planejado de ensinar, acabam ensinando alguma coisa, transmitem variadas formas de conhecimento, fundamentais na formação da identidade e da subjetividade. O currículo cultural difere do currículo escolar e, na maioria dos casos, é mais atraente, mais sedutor porque mexe com a emoção e a fantasia. Muitos autores têm se voltado para o que se pode chamar de “crítica cultural do currículo” e mais especificamente para a análise da pedagogia da mídia, que constrói os sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder.

A partir das teorias críticas e pós-críticas, alguns paradigmas foram desconstruídos e o currículo passou a ser entendido como um artefato cultural que deve ser elaborado e reelaborado à medida que a sociedade e todos os agentes educacionais discutem sobre ele. Assim, nessa perspectiva, o currículo deve ser

produzido nas bases da cultura, rejeitando toda forma de uniformização e homogeneidade promovidas pelas instâncias do poder, onde as pessoas que o utilizam imprimem naturalmente suas identidades e subjetividades. O investimento dessas pedagogias culturais na emoção e na fantasia, e a forma como elas estão presentes na vida de crianças e jovens tem sido alvo de atenção por parte de estudiosos/as e pesquisadores/as das teorias críticas e pós-críticas do currículo, especialmente as pedagogias da mídia, que têm o poder de educar, ditar moda, estilo, comportamento. As distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura e o conhecimento escolar tornam-se cada vez mais difíceis de ser feitas, e essa permeabilidade e interpenetração entre tais pedagogias vêm sendo exploradas pela indústria cultural, que estende, cada vez mais, seu currículo cultural para o currículo propriamente dito. Assim, o currículo – visto em sua versão ampliada – é um espaço de poder e a formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo. As identidades infantis e juvenis são moldadas nas revoluções causadas nos sistemas de informação e comunicação, como a internet, e, no caso da análise deste trabalho, o Orkut.

3. ORKUT: O GRANDE CAMPEÃO DO CIBERESPAÇO

O Orkut é uma rede social bem recente, na internet, criada em 19 de janeiro de 2004, filiada ao *Google* e tem como objetivo declarado ajudar os seus membros a “criar novas amizades e manter relacionamentos”. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do *Google*. Possui atualmente mais de 50 milhões de usuários, sendo o Brasil o país com maior número de membros, cerca de 48 % dos usuários, aproximadamente 25 milhões de brasileiros. Os jovens, com idade entre 18 e 25 anos representam 61,46% desse total. Vale ressaltar que essas informações, que ficam visíveis para todos, têm base na origem informada durante o preenchimento do cadastro no *site* e podem não representar números reais, já que muitas informações falsas são colocadas pelos usuários. Cada perfil de usuário conta com uma página de comentários, que são enviados através de recados conhecidos como *scraps*.

Cada usuário pode ter um grupo de amigos, cuja quantidade pode chegar a, no máximo, mil pessoas. Como cada amigo tem outros amigos, cada usuário é ligado com todas as pessoas através dessa rede social. É possível conversar no Orkut, mas não de forma instantânea. Com isso, vários aplicativos foram surgindo no Orkut, visando sempre melhorar e não perder espaço para as outras redes sociais que nesse tempo foram criadas. Hoje em dia nós podemos mandar recados, escrever depoimentos, subir infinitas fotos e separá-las em álbuns – no início só era possível subir 12 fotos –, temos diversos aplicativos, como jogos, à nossa disposição, além de ser possível colocar vídeos.

O Orkut possui também as comunidades, que podem funcionar como fóruns de interesses comuns. Por exemplo, se alguém não gosta de velhos, pode entrar numa comunidade com o nome *Eu não suporto velhos*. Milhares de pessoas podem participar da mesma comunidade e assim discutir assuntos relacionados ao tema. É nessa grande rede social que as pessoas interagem, trocam informações, produzem representações de identidades e subjetividades por meio de práticas discursivas, à medida que novos significados são atribuídos aos muitos temas que circulam na rede dessas comunidades. Um desses temas são os velhos, representados por inúmeros discursos com conteúdos preconceituosos, criando visões estereotipadas, como veremos nos trechos seguintes, extraídos de algumas comunidades.

Comunidades:

1 .Odeio velhos e velhas

35 membros

Para akeles ki odeiam velhos chatos ki só resmungam da vida e cuidam de nossa vida. Taka pedra neles. Ahahahahahah.

2. *Por que os velhos falam assim?*

26 membros

Vc ta na comunidade certa, eu particularmente vivo caindo na gargalhada de fatos reais (...) é história de tombo, de atropelamento (...) Vcs tem q entrar nessa comunidade e ficar sabendo das histórias hilárias dos pobres idosos (...). Participe e caia de tanto rir com essa comunidade!!!

Aqui o velho é o palhaço, o hilário, aquele que só serve para fazer rir. As limitações que causam tropeços, tombos, são vistas como motivo de graça. Tudo que existe de ruim só acontece com os velhos, eles só se dão mal.

Várias são as representações que estão sendo construídas através dos discursos circulantes na rede poderosa do orkut. São construções sociais e culturais que produzem identidades e subjetividades entre os jovens. Para eles, o velho é o outro, o estranho, o diferente, o hilário, com o qual eles, os jovens, não se identificam. Os efeitos da circulação dessas identidades contestadas merecem ser olhados pela escola através do currículo escolar.

Inúmeras comunidades se referem ao tema *Adoro homens mais velhos*, porém, nas várias que visitei, fica claro que o termo *velhos* trata de homens maduros, não de idosos.

Percebi, na minha busca por essas comunidades, que quando se usa o termo *idoso*, os conteúdos de dezenas de comunidades são de admiração e respeito por eles, como por exemplo: Eu respeito os idosos; Não desprezem os idosos; Mexeu com idosos, mexeu comigo, etc. Mas essa é uma outra história, que explorarei num outro trabalho.

4. TENTANDO FINALIZAR

Se no currículo cultural e nas pedagogias da mídia os jovens demonstram e até incitam tanto preconceito contra os mais velhos, como conviver num mundo onde a população está cada vez mais velha? Se as estatísticas mostram que daqui a poucos anos a população do planeta terá mais velhos do que jovens, como será essa convivência? Que formações imaginárias construirão esses discursos? Que identidades serão construídas a partir deles? De que forma essas identidades contestadas circulam e produzem seus efeitos na política cultural? Qual o papel da educação, do currículo escolar para desconstruir essas representações?

Acho que será necessário um currículo que possibilite aos jovens tornarem possível a produção de novas identidades, de questionarem a diferença, já que a questão da identidade e da diferença, além de ser uma questão social, é também um problema pedagógico e curricular. Assim, tanto a escola como os textos escolares devem promover essa discussão, esse debate sobre as questões do envelhecimento, não apenas como fato biológico, mas como fato social e cultural. O discurso renovador da leitura desses temas deve ser tarefa dos professores/as, ainda que outros discursos circulem tentando impor suas verdades. Entretanto, se nós, professores/as, através do currículo escolar, temos a oportunidade de interromper esses discursos, isso pode ganhar força de refrão, e estaremos contribuindo para mudar as atitudes de crianças e jovens em relação aos velhos, pois, “professores/as são, na perspectiva da formação de sujeitos, produtores culturais profundamente envolvidos em operações de poder, poder esse inscrito em todas as facetas do processo de escolarização” (Giroux, citado por Costa, 2005, p.81). Desta forma, a pedagogia é entendida como

um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização do conhecimento, desejos e valores (...) ela é defendida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas estórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens de futuro que considera legítimas (Giroux op. cit).

Neste sentido, a escola e o currículo escolar, como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade, deverão construir histórias de pertencimento e de inclusão, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

5. REFERÊNCIAS

COSTA, Marisa Vorraber (org). O currículo nos limiares do contemporâneo. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora , 2005

Idosos. Disponível em:

<http://www.orkut.com/UniversalSearch.aspx?origin=box&exp=1&q=idosos>. Acesso em: 25 de maio de 2007.

Velhos. Disponível em:

<http://www.orkut.com/UniversalSearch.aspx?origin=box&exp=1&q=velhos>. Acesso em: 26 de maio de 2007.

Orkut. Disponível em:

http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Orkut#O_sistema. Acesso em 10 de julho de 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade. 2ª edição. 10ª reimpressão: Belo Horizonte: Autêntica, 2007.