

CURRÍCULO, HISTÓRIA SOCIAL DAS DISCIPLINAS, CONHECIMENTO ESCOLAR, GESTÃO DA ESCOLA E TECNOLOGIA

José Augusto de Brito **Pacheco**
Márcia Angela da Silva **Aguiar**
Joana **Sousa**
(Organizadores)

Série **3**



José Augusto de Brito Pacheco
Márcia Angela da Silva Aguiar
Joana Sousa
(Organizadores)

**CURRÍCULO, HISTÓRIA SOCIAL DAS
DISCIPLINAS, CONHECIMENTO ESCOLAR,
GESTÃO DA ESCOLA E TECNOLOGIAS**

Série

Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII
Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-
Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

Recife - Pernambuco - Brasil
ANPAE: Prefixo Editorial 87987
2017

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes

Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)

Luciana Rosa Marques (Nordeste)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)

Maria de Fátima Cóssio (Sul)

Diretores

Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais

Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações

Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa

Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,

Márcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

Editora

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

Presidentes dos Colóquios

Antônio Flávio Barbosa Moreira – Universidade Católica de Petrópolis
José Augusto de Brito Pacheco – Universidade do Minho

Comissão Organizadora Geral

Márcia Angela da Silva Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco) - Coordenadora
José Carlos Morgado (Universidade do Minho)
Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Universidade do Estado de Sta. Catarina)
Isabel Carvalho Viana (Universidade do Minho)
Joana Sousa (Universidade do Minho)
Edilene Guimarães (Instituto Federal de Pernambuco)

Comitê Local

Aída Maria Monteiro Silva (Universidade Federal de Pernambuco)
Ana de Fátima Abranches (Fundação Joaquim Nabuco)
Ana Lúcia Borba (Universidade Federal de Pernambuco)
Alfredo Macedo Gomes (Universidade Federal de Pernambuco)
Ana Lúcia Félix (Universidade Federal de Pernambuco)
Darci Lira (Universidade Federal de Pernambuco)
Edson Francisco (Universidade Federal de Pernambuco)
Edilene Guimarães (Instituto Federal de Pernambuco)
Janete Maria Lins de Azevedo (Universidade Federal de Pernambuco)
Luciana Rosa Marques (Universidade Federal de Pernambuco)
Luiz Roberto Rodrigues (Universidade Estadual de Pernambuco)
Maria Helena Carvalho (Universidade Católica de Pernambuco)
Mária do Socorro Valois (Universidade Federal Rural de Pernambuco)

Rita Barreto Moura (SINTEPE)
Márcia Angela da Silva Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco)

Comissão Científica

Angola: Alberto Quitambo (Universidade Katyavala Bwila)
Augusto Ezequiel Afonso (Universidade de Katyavala Bwila)
Ermelinda Cardoso (Universidade de Katyavala Bwila)
Maria Alice Tavares (Universidade Katyavala Bwila)

Cabo Verde: Ana Cristina P. Ferreira (Universidade de Cabo Verde)
Bartolomeu Varela (Universidade de Cabo Verde)

Moçambique: Adriano Niquice (Universidade Pedagógica de Moçambique)
Angelo Jose Muria (Universidade Pedagógica de Moçambique)
Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique)

Portugal: Almerindo Afonso (Universidade do Minho)
Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho)
Carlinda Leite (Universidade do Porto)
Fernando Ribeiro Gonçalves (Universidade do Algarve)
Francisco José R. de Sousa (Universidade dos Açores)
Filipa Seabra (Universidade Aberta)
Jesus Maria de Sousa (Universidade da Madeira)
José Augusto Pacheco (Universidade do Minho)
Manuela Esteves (Universidade de Lisboa)
Maria João Mogarro (Universidade de Lisboa)
Maria Palmira Alves (Universidade do Minho)
Preciosa Fernandes (Universidade do Porto)
Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho)

Brasil: Alfredo Veiga Neto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Alvaro Luiz Moreira Hypólito (Universidade Federal de Pelotas)
Alfredo Macedo Gomes (Universidade Federal de Pernambuco)
Alice Casimiro Lopes (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
André Márcio Favacho (Universidade Federal de Minas Gerais)
António Carlos Amorim (Universidade Estadual de Campinas)
Carlos Eduardo Ferraço (Universidade Federal do Espírito Santo)
Elba Siqueira de Sá Barreto (Universidade de São Paulo)
Elisabeth Macedo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Eurize Caldas Pessanha (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Fabiany Tavares Silva (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Genylton Odilon Rego da Rocha (Universidade Federal do Pará)
Inês Barbosa Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa)
Lucíola Santos (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria Inês Marcondes de Souza (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)
Márcia Maria de Melo Oliveira (Universidade Federal de Pernambuco)
Maria Rita Oliveira (CEFET-MG)
Maria Teresa Estéban (Universidade Federal Fluminense)
Marlucy Alves Paraíso (Universidade Federal de Minas Gerais)
Nilda Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Roberto Sidnei Macedo (Universidade Federal da Bahia)
Rosângela Tenório (Universidade Federal de Pernambuco)
Zélia Porto (Universidade Federal de Pernambuco)

Coordenadores dos Painéis de Comunicações Orais

1 – Currículo e ensino superior

Assis Leão – IFPE
Cláudia da Silva Santos Sansil – IFPE
Edlamar Oliveira dos Santos – IFPE
Everaldo Fernandes da Silva - CAA/UFPE
Gilvanide Ferreira de Oliveira – UFRPE
Mônica Lopes Folena Araújo – UFRPENatália Jimena da Silva Aguiar – PPGE/UFPE

2 – Currículo e escola

Alcione Mainar– CAA/UFPE
Eugênia Paula Benício Cordeiro – IFPE
Everaldo Fernandes da Silva – CAA/UFPE
Girleide Torres Lemos – CAA/UFPE
Jaileila de Araújo Santos – CE/UFPE
José Nilton de Almeida - UFRPE
José Paulino Filho – FAFIRE
Katharine Ninive Pinto Silva – CAA/UFPE
Márcia Regina Barbosa - CE/UFPE
Natália Belarmino - CE/UFPE

3 - Currículo e educação infantil, ensino fundamental e médio

Alexandre Viana – CAA/UFPE
Alexandre Zarias – FUNDAJ
Ana Carolina Perrucci Brandão – CE/UFPE
Ana Karina Lira – CE/UFPE

Catherine Nínive – CE/UFPE
Edilson Fernandes da Silva – CE/UFPE
Ester Calland de Souza Rosa – CE/UFPE
Lavínia de Melo e Silva Ximenes – CAP/CE/UFPE
Lídia Cerqueira – CE/UFPE
Maria do Socorro Valois – UFRPE
Maria Jaqueline Paes de Carvalho – UFRPE
Pietro Manoel da Silva –PPGE/UFPE
Rita de Cássia Barreto de Moura – PPGE/UFPE
Severina Klimsa – CE/UFPE

4 - Currículo e políticas educacionais

Ana de Fátima Abranches – FUNDAJ
Conceição Gislane Nóbrega de Sales – CAA/UFPE
Denise Maria Botelho – UFRPE
Denise Xavier Torres – PPGE/UFPE
Gabriel Lopes de Santana – CE/UFPE
Henrique Guimarães Coutinho – FUNDAJ
Itamar Nunes da Silva – UFPB
José Luiz Simões – CE/UFPE
Júlia Calheiros – CE/UFPE
Kátia Silva Cunha – CAA/UFPE
Lucinalva Ataíde Andrade de Almeida – CAA/UFPE
Maria Júlia de Melo PPGE/UFPE
Priscilla Maria Silva do Carmo – PPGE/UFPE
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante – CE/UFPE
Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo – FUNDAJ

5 - Currículo e teorias

Isabela Amblard – CE/UFPE
José Paulino P. Filho – FAFIRE
Kátia Silva Cunha – CAA/UFPE
Maria Lúcia Ferreira Barbosa – CE/UFPE
Sérgio Paulino Abranches – CE/UFPE

6 - Currículo e história social das disciplinas

Ângela Monteiro – PPGE/DH/UFPE
José Henrique Duarte – IFPE

7 - Currículo e espaços não escolares

Aída Maria Monteiro Silva – CE/UFPE

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira – CE/UFPE
Maria Joselma do Nascimento Franco – CAA/UFPE

8 - Currículo, formação e trabalho docente

Alcione Alves da Silva Mainar– CAA /UFPE
Camila Ferreira da Silva – UTFPR
Carla Patrícia Acioli Lins – - CAA/UFPE
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles – CAA/UFPE
Elian Sandra Araújo – UFRPE
Emanuelle de Souza Barbosa – PPGEDCOM/UFPE
Etiane Valentim da Silva Herculano – CE/UFPE
Ezir Georg da Silva – UFRPE
Fernanda Guarany Mendonça Leite - IFPE
Gilvaneide Ferreira de Oliveira – UFRPE
Isabel Carvalho Viana – IE/UMINHO
Káthia Barbosa– CE/UFPE
Laêda B. P. Machado – CE/UFPE
Lúcia Caraúbas – CE/UFPE
Maria das Graças Soares da Costa – FAFIRE
Maria Julia de Melo – PPGE/UFPE
Orquídea Maria de Souza Guimarães – CAA/UFPE
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira – CE/UFPE
Sucuma Arnaldo - PPGE/UFPE
Vilde Gomes de Menezes – PPGE/UFPE

9 - Currículo e conhecimento escolar

Jaqueline Barbosa – CAA/UFPE
Lívia Suassuna – CE/UFPE
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima – CE/UFPE

10 - Currículo e avaliação

Ana Lucia Borba – CE/UFPE
Bruna Tarcília Ferraz– UFRPE
Carla Figueredo – UPCEUP
Girleide Torres Lemos - CAA/UFPE
Katharine Nínive Pinto Silva – CAA/UFPE
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar – CE/UFPE

11 - Currículo e culturas

André Ferreira – CE/UFPE
Fábio da Silva Paiva – CE/UFPE
José Carlos Morgado – IE/UMINHO

Maria da Conceição Reis – CE/UFPE
Maria Julia de Melo – PPGE/UFPE
Michele Guerreiro Ferreira – PPGE/UFPE

12 - Currículo e tecnologias

José Alan da Silva Pereira – PPGE/UFPE
Maria Auxiliadora Padilha – CE/UFPE
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra – PGECM/REAMEC

13 - Currículo e diferença

Aline Renata dos Santos PPGE/UFPE
Celia Maria Rodrigues da Costa Perena– CE/UFPE
Claudilene Maria da Silva – UNILAB
Delma Josefa da Silva – PPGE/UFPE
Fabiana Souto Lima Vidal – CAP/UFPE
Itamar Nunes da Silva – UFPB
Janssen Felipe Silva CAA/UFPE
José Policarpo Junior – CE/UFPE
Karina Mirian da Cruz Valença Alves – CE/UFPE
Marcia Maria de Oliveira Melo – CE/UFPE
Rebeca Duarte – UFRPE

14 - Currículo e ideologia

Edilene Rocha Guimarães – IFPE
Grasiela A. Morais P. de Carvalho – GEPERGES/UFRPE

15 - Currículo e gestão da escola

Alice Miriam Happ Botler – CE/UFPE
Laêda Bezerra Machado – CE/UFPE

16 - Currículo e inclusão

Allene Lage – CAA/UFPE
Maria do Carmo Gonçalo Santos – FAFICA
Maria Zélia Santana – CAV/UFPE
Marília Gabriela Menezes – CE/UFPE

Coordenação de Eixos Temáticos

Coordenação Geral: Edilene Rocha Guimarães – IFPE
Coordenação dos Eixos 1 e 2 – Monica Lopes Folena Araújo - UFRPE
Coordenação dos Eixos 3 e 4 – Maria do Socorro Valois Alves – UFRPE
Coordenação dos Eixos 5 e 6 – Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida – CAA/UFPE

Coordenação dos Eixos 7 e 9 – Orquídea Maria de Souza Guimarães – CAA/UFPE

Coordenação do Eixo 8 – Fernanda Guarany Mendonça Leite – IFPE

Coordenação dos Eixos 10 a 13 - Janssen Felipe da Silva - CAA/UFPE

Coordenação dos Eixos 14 e 16 – Ana Paula Abrahamian de Souza – UFRPE

Sobre os Colóquios de Currículo

A partir do V Colóquio sobre Questões Curriculares, realizado em Portugal, na Universidade do Minho (fevereiro de 2002), passou a organizar-se Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, resultado de uma parceria entre investigadores portugueses e brasileiros. Desde então, a cada dois anos, o Colóquio tem-se realizado alternadamente em Portugal e no Brasil, reunindo os mais expressivos investigadores da área dos dois países. O II Colóquio foi realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004). O III Colóquio aconteceu mais uma vez na Universidade do Minho (2006) e o IV Colóquio teve lugar em 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Em 2010, o V Colóquio foi realizado em Portugal, desta vez na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O VI Colóquio foi sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e o VII Colóquio, em 2014, na Universidade do Minho.

Sobre a Biblioteca Anpae

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planeamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

- Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.
- Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

Apoios

Universidade Federal de Pernambuco/CA/ PPGE/UFPE

Centro Acadêmico do Agreste - UFPE

Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação, Portugal

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES
Associação Brasileira de Currículo ABdC
Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Pernambuco – SINTEPE

Universidades Parceiras

Universidade Católica de Petrópolis
Universidade do Estado de Santa Catarina
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Universidade do Porto
Universidade de Lisboa
Universidade Pedagógica de Moçambique
Universidade Cabo-Verde, (UniCV)
Universidade Katyavala Bwila, Angola

Ficha Catalográfica

P116 c

Currículo, história social das disciplinas, conhecimento escolar, gestão da escola e tecnologias - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: José Augusto de Brito Pacheco, Márcia Angela da Silva Aguiar e Joana Sousa [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.

ISBN 978-85-87987-04-4

Formato: PDF, 577 páginas

1.Educação. 2.Currículo. 3.Anais. I. Pacheco, José Augusto de Brito, II Aguiar, Marcia Angela da Silva. III. Sousa, Joana. IV. Título

CDU 37.01(06)

CDD 375

Organizadores

José Augusto de Brito Pacheco: *Professor da Universidade do Minho, Portugal e Doutor em Educação*

Márcia Angela da Silva Aguiar: *Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação. Brasil.*

Joana Sousa: *Doutoranda do Instituto de Educação, da Universidade do Minho e bolsista de investigação científica em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT - SFRH/BD/93389/2013)*

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da Anpae, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília

Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

<http://www.anpae.org.br> | E-mail: publicacao@anpae.org.br

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Nossa página na Web: www.coloquiocurriculo.com.br

Distribuição Gratuita

Sumário

Apresentação <i>Comissão Organizadora</i>	19
--	----

Currículo e história social das disciplinas

I - O lugar do ensino da história no projeto pedagógico da modernidade <i>Ana Luíza Araújo Porto</i>	22
--	----

II - Educação e uso da oralidade: a lição de Yaaba <i>Eva da Silva Cebalbo, Dimas Santana Souza Neves e J. D. Santos</i>	30
--	----

III - A construção do currículo do Centro Educacional Bom Pastor no contexto da inclusão escolar: singularidades de uma escola pública municipal de Ituporanga. <i>Fernanda Souza, Marceli Errath Westphal e Rita de Cássia Souza Pereira</i>	39
---	----

IV - A reestruturação do currículo de geografia em língua portuguesa de Timor-Leste: contradições e desafios na sua implementação <i>Vanessa Lessio Diniz</i>	48
---	----

Currículo e conhecimento escolar

V - O domínio da avaliação gramatical nos exames de português de 2015: conteúdos e operações linguísticas <i>Antônio Carvalho da Silva</i>	59
--	----

VI - Currículo, cultura E educação matemática: uma aproximação possível? <i>Elenilton Vieira Godoy</i>	69
--	----

VII - A prática como dimensão curricular: recontextualização de propostas de livros didáticos no trabalho com gêneros discursivos em aulas de português <i>Emanuele de Souza Pacheco e Livia Suassuna</i>	78
---	----

VIII - Memória e história local no currículo de história <i>Genicléia Lima dos Santos, Iris Verena Santos de Oliveira</i> <i>Rayla Roberta Silva de Oliveira</i>	87
IX - Documentos curriculares locais para o ensino médio (2008): a seleção e distribuição de conhecimentos matemáticos <i>Heloísa Laura Queiroz Gonçalves da Costa</i>	96
X - "Como é que faz pra sair da ilha?" Experiência e narrativa no ensino de história <i>Iris Verena Oliveira, Rosane Meire Vieira de Jesus, Cristina da S. C. Krause, e Kelly Cristina de F. Xavier Maggi</i>	103
XI - As políticas curriculares da cidade do Rio de Janeiro na visão das coordenadoras pedagógicas <i>Jane Cordeiro de Oliveira</i>	112
XII - Do conhecimento musical escolar: traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação básica <i>Marcus Vinicius Medeiros Pereira</i>	120
XIII - A organização curricular da instrução pública primária no território do Acre no período de 1910 a 1930 <i>Maria Aparecida de S. Vangiler, Clícia R. da Silva, Cristina da S. C. Krause e Kelly Cristina de F. Xavier Maggi</i>	129
XIV - A complexidade da articulação entre o conhecimento escolar e o cotidiano de vida <i>Maria do Carmo Nascimento Diniz</i>	138
XV - Química no ensino secundário e superior: memórias das trajetórias de escolarização de jovens de timor leste <i>Octavio Lisboa Guterres Fernandes, Elcimar Simão Martins e Jacqueline Cunha da Serra Freire</i>	146
XVI - Quando a aula se torna um quiz! - Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil <i>Roberto Rafael Dias da Silva</i>	155
XVII - Reflexões sobre o aspecto polêmico na/da operatividade docente com/nas audiovisuais em uma perspectiva ceiteuniana <i>Rosane Tesch de Oliveira</i>	163

XVIII - Negociações & traduções na relação currículo/conhecimento **172**
Talita Vidal Pereira e Hugo Heleno Camilo Costa

XIX - Desafios e possibilidades para a inserção do ensino de música no currículo de uma escola regular que oferece os anos iniciais do ensino fundamental **180**
Valéria Moreira Rezende e Beatriz Menezes Barbosa

CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA

XX - Gestão escolar e juventude: novas relações a partir de outros sujeitos escolares **190**
Alice Miriam Happ Botler e Renata Paula dos Santos Moura

XXI - Representações sociais de famílias de estudantes da escola pública construídas por professoras: primeiras aproximações **199**
Andreza Maria de Lima e Laêda Bezerra Machado

XXII - Currículo na educação profissional: a gestão da escola nos espaços agrícolas e a construção coletiva **207**
Cláudia da Silva Santos Sansil

XXIII - Educação pra as Relações Raciais: Implementação da Lei 10.639/03 na cidade de Duque de Caxias. **216**
Deise Guilbermina da Conceição

XXIV - Questões curriculares na formação do gestor escolar: a escola de gestores do MEC **227**
Éderson Andrade

XXV - Revelações e contradições entre concepção e gestão do currículo em um curso técnico no IFRN, na modalidade de educação de jovens e adultos **235**
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

XXVI - Cursos superiores de tecnologia no Brasil: pesquisa e inovação Diferenciação curricular: compromisso da gestão educacional **244**
Giovana Saraiva Faccini e Adriana Cerveira Kampff

XXVII - A prática do gestor no espaço da escola: mediando processos de operacionalização do currículo	253
<i>Kely-Anee de Oliveira Nascimento e Neide Cavalcante Guedes</i>	
XXVIII - A reforma curricular dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Rio Branco- Acre	262
<i>Luciana Ferreira de Lira, Pelegrino Santos Verçosa, Mizraiam Lima Chaves e Maria Valdíza Ferreira Muniz</i>	
XXIX - A organização do espaço escolar sob a perspectiva de uma gestão democrática	271
<i>Márcia Maria Rodrigues Uchôa e Eveline Ignácio da Silva Marques</i>	
XXX - Desenvolvimento do currículo: considerações em torno da participação da comunidade escolar	283
<i>Marciano Antonio da Silva, Samanta Gabriely Alves dos Santos, Aline Gomes de Souza e Carla Acioli Lins</i>	
XXXI - Pedagogia universitária e mudança: a reforma dos cursos de graduação e suas implicações para a docência na educação superior	289
<i>Maria da Glória Silva e Silva</i>	
XXXII - Reformas educacionais nos anos 90: uma análise de significados frente ao currículo e gestão escolar	298
<i>Maria das Graças da Silva Reis, Maria do Rosário Guedes Monteiro, Lúcia Torres de Oliveira e Rosa Maria Braga</i>	
XXXIII - Gestão escolar democrática e currículo: contribuições de Paulo Freire	306
<i>Maria de Lourdes Teixeira Barros e Alessandra Ribeiro Baptista, Maria Inês Marcondes de Souza</i>	
XXXIV - Os conceitos de participação e suas implicações na política educacional de participação da família na escola - possíveis desdobramentos	314
<i>Maria Lucia Salgado Cordeiro dos Santos</i>	
XXXV - O Progepe e a formação do gestor/a escolar em Pernambuco	326
<i>Paula Rejane Lisboa da Rocha</i>	

Currículo e tecnologias

- XXXVI** - Formação afirmativa na educação profissional e tecnológica: uma cartografia multirreferencial da gestão do conhecimento etnicorracial no IFBA **341**
Adelmo de Souza Xavier
-
- XXXVII** - Novas formas de sociabilidade juvenil na produção do currículo em ação: aplicativos de mensagens e conexão com as tecnologias digitais **351**
Aline Gonçalves Ferreira e Shirlei Rezende Sales
-
- XXXVIII** - Currículo e construção do cotidiano escolar: o uso das tecnologias digitais na organização do trabalho docente dos supervisores do PIBID-FURB **361**
Bruna Aparecida de Almeida, Elora Testoni Felippi e Valéria Contrucci de Oliveira Mailer
-
- XXXIX** - Experiências curriculares de imersão na cultura digital: o caso do curso transmídia para professores do ensino fundamental realizado por uma ONG **372**
Bruno Olivatto, Denise Guerra e Edilene Santana
-
- XL** - Jogo de celular e ensino de língua **379**
Cícero Nestor Pinheiro Francisco e Márcio Luiz da Silva
-
- XLI** - Um modelo de layout para materiais didáticos de cursos na modalidade a distância **388**
Dorcas Janice Weber e Lia Raquel Oliveira
-
- XLII** - O perfil cognitivo dos professores de anos iniciais e as práticas docentes mediatizadas: a emergência de relações multirreferenciais **399**
Elizane Schiessl e Martha Kaschny Borges
-
- XLIII** - Entre ditos e não-ditos: sentidos sobre o currículo presentes no programa nacional de tecnologia educacional (PROINFO) **407**
Emanuelle de Souza Barbosa, Eunice Pereira da Silva e Anna Rita Sartore

XLIV - Estudando o desenvolvimento de um modelo curricular para ambientes virtuais de aprendizagem numa instituição de ensino superior periférica <i>Francisco Sousa</i>	416
XLV - Interfaces da gameficação: processo de produção de games na educação infantil <i>Georgia Daniella Feitosa de Araújo Ribeiro</i>	421
XLVI - #Currículo do facebook: ensinando conteúdos curriculares por meio da ciborguização dos processos educacionais <i>Gislene Rangel Evangelista</i>	430
XLVII - Articulações e tensões entre escolarização e juventude escolar na cultura digital <i>Juliana de Favere, Geovana Lunardi Mendes e Gicele Maria Cervi</i>	443
XLVIII – As TICS na rede municipal de educação do RJ <i>Juliana Virginia da Silva e Karina Lima Brito</i>	452
XLIX - Produção cultural a partir do uso do celular: perspectivas da sala de aula <i>Lhays Marinbo da Conceição Ferreira</i>	461
L - Práticas docentes e políticas curriculares: a cultura da performatividade <i>Luciana Velloso</i>	470
LI - A cibercultura no combate ao racismo e a discriminação religiosa <i>Luzineide Miranda Borges</i>	478
LII - Possibilidades franqueadas pelas TIC sob o olhar do currículo no cotidiano escolar <i>Marta Cordeiro da Silva Gomes e Anna Rita Sartore</i>	492
LIII - Currículo: discutindo o documento a partir do enfoque CTS <i>Peterson Fernando Kepps da Silva e Lavinia Schwantes</i>	500
LIV - O educador como agente de integração das TIC no currículo do ensino fundamental <i>Rafael Gué Martini</i>	509

LV - Modos de existir em sala de aula: tecnologias e possibilidades em uma vida-escola	517
<i>Rejane Gandine Fialbo, Sandra Maria Machado e Hiran Pine</i>	
<hr/>	
LVI - O "avesso do avesso": quem vem primeiro, as TICs ou os conteúdos? Decifrando alguns mistérios no universo das mídias digitais	526
<i>Signe Dayse Castro de Melo e Silva</i>	
<hr/>	
LVII - Currículo em ação: o uso das mídias digitais como instrumental pedagógico na licenciatura em matemática da UFAC	544
<i>Simone Maria Chalub Bandeira Bezerr, Salete Maria Chalub Bandeira e Denison Roberto Braña Bezerra</i>	
<hr/>	
LVIII - Currículo e cadernos de geografia do estado de São Paulo: análise discursiva da proposta e a questão das "novas tecnologias"	555
<i>Stéphanie Rodrigues Panutto</i>	
<hr/>	
LIX - Relações étnico-raciais e as TIC: uma proposta de utilização de ferramentas da web 2.0	564
<i>Tom Jones da Silva Carneiro</i>	

Apresentação

Os XII Colóquio sobre *Questões Curriculares*/ VIII Colóquio *Luso-Brasileiro de Currículo*/II Colóquio *Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares* foram realizados, simultaneamente, nos dias 31 de agosto, 1 e 2 de setembro de 2016 na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, Pernambuco/Brasil. Este evento que se realiza, tradicionalmente, de forma alternada, em Universidades portuguesas e Universidades brasileiras, congregou, mais uma vez, acadêmicos, estudantes de pós-graduação e profissionais da área da educação que investigam e debatem questões atinentes ao campo dos Estudos Curriculares.

Ao mesmo tempo em que constitui um espaço científico privilegiado para a socialização de estudos e pesquisas, o evento favorece um intenso intercâmbio entre pesquisadores/as do Brasil, de Portugal e de Países Africanos. A riqueza, amplitude e complexidade dos temas que foram abordados ao longo do evento contribuíram para ampliar o debate necessário ante os problemas e desafios que as questões contemporâneas trazem para o campo do currículo. Sendo um espaço privilegiado para a reflexão, discussão e troca de experiências, a realização simultânea destes três colóquios propiciou, também, maior aprofundamento do debate entre os profissionais de Educação, em geral, e do Currículo, em particular, de diferentes países, com destaque para os da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

O tema central dos Colóquios – CURRÍCULO: ENTRE O COMUM E O SINGULAR – constituiu a referência maior das atividades organizadas a partir de dezesseis Eixos Temáticos.

Dentre as múltiplas atividades dos Colóquios destacaram-se a apresentação e debate de mais de seiscentos trabalhos no formato de comunicações orais, bem como as conferências plenárias, as discussões nas mesas redondas, as reuniões de grupos de pesquisadores e reuniões político-organizativas de entidades científicas e as atividades culturais.

O evento recebeu apoio do Instituto de Educação da Universidade do Minho, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, da Universidade de Pernambuco, do Instituto Federal de Educação Tecnológica, da Secretaria de Educação de Pernambuco, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, da CAPES, dentre outros. Concorreu, sobremaneira, para o sucesso dessa edição do Colóquio de Currículo, o trabalho dedicado do comitê científico, dos assessores *ad-hoc* e das comissões organizadoras no Brasil e em Portugal.

Por fim, mediante a entrega destes ANAIS, a Comissão Organizadora socializa com o público as comunicações orais que foram apresentadas e debatidas nos vários painéis, com a certeza de que mais um passo foi dado na direção do fortalecimento do campo do currículo, ao mesmo tempo em que novas questões educacionais desafiam os pesquisadores para a busca de respostas que se revelam sempre provisórias.

Comissão Organizadora

CURRÍCULO E HISTÓRIA SOCIAL DAS DISCIPLINAS



- I -

O LUGAR DO ENSINO DA HISTÓRIA NO PROJETO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE

Ana Luiza Araújo Porto - IFAL/UFS (Brasil)

O artigo que ora apresentamos tem como objetivo refletir acerca do que foi o Projeto Pedagógico da Modernidade e qual o lugar do Ensino da História no currículo da Escola Moderna, a partir do pensamento de autores modernos.

Iniciando a reflexão, pode-se afirmar que a Europa foi protagonista, ainda no século XV, de uma empresa que mudaria irremediavelmente os rumos da história da humanidade. O contato do velho mundo europeu com a Ásia, a África e a América fez emergir uma sociabilidade que colocaria a Europa, ao longo de séculos, no protagonismo da definição de relações sociais, econômicas, políticas e culturais em nível internacional.

Na esteira das mudanças nos séculos XVI e XVII inúmeros acontecimentos marcariam a cena europeia, entre os quais podemos citar: o Renascimento Cultural e o Humanismo, a Reforma Protestante, a Revolução Galiléica, a colonização do Novo Mundo, a formação dos Estados Modernos, entre outros.

No contínuo das transformações, a Revolução Galiléica colocou em xeque as bases da ciência medieval que tinha na Astrofísica Aristotélico-Ptolomaica seus fundamentos. O novo modelo de Ciência primava, sobretudo, pela investigação científica e pelas seguintes posturas: explicações sistematizadas, explicações passíveis de serem testadas e criticadas, exigência de provas empíricas e lógicas e debate intersubjetivo de caráter público.

No que toca à colonização do Novo Mundo, emergiu do contato entre povos com grandes diferenças culturais um debate público acerca do que caracterizaria a humanidade, sendo esse um dos pontos que alimentaria o debate no Iluminismo.

O Iluminismo veio para colocar em novos termos os conceitos de verdade, progresso e liberdade. Ele demarcou o período que ficou conhecido como Modernidade, entendendo Modernidade como um tempo histórico que se auto definia como um tempo novo, um tempo profano, de desencantamento do mundo, em que houve um progressivo abandono do pensamento teológico e religioso. Nesse sentido, para além das implicações econômicas, políticas e sociais, a Modernidade fomentou a construção de um projeto pedagógico que entendemos ter como base a defesa dessa sociedade que emergiu das ruínas do Medievo.

A Europa dita moderna fez irromper uma cultura profana, a partir da desintegração do mundo religioso. A modernidade se afirmou como uma época na qual os princípios não se demarcavam mais ligados à religião. Ela emergiu sepultando as tradições e elaborando normas que conduziriam os sujeitos a um processo de individualização que é uma das principais marcas do capitalismo.

Demarcando uma nova etapa do pensamento humano, a Modernidade acabou por fomentar a construção de conceitos que marcariam a História dos séculos XIX e XX, como revolução, progresso, emancipação, desenvolvimento, crise etc. Ela tentou criar seus próprios princípios e fundamentos.

Para além de demarcação de um novo tempo com novas relações econômicas, políticas e culturais, a Modernidade veio para propor um novo projeto pedagógico, fundando o que ficaria conhecido como Escola Moderna. Este novo projeto pode ser visualizado em inúmeros pensadores¹ que se debruçaram sobre o tema da educação e marcaram o período como João Amós Comênio, Martinho Lutero, Felipe Melanchton, Erasmo de Rotterdam, Thomas More, Francis Bacon, Nicolau Maquiavel, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Marquês de Condorcet, Luís Antônio Verney, Johann Friedrich Herbart, Johann Heinrich Pestalozzi, entre muitos outros que poderiam ser citados.

O projeto pedagógico da Modernidade foi construído em contraposição ao projeto pedagógico jesuíta que tinha no *Ratio Studiorum* sua materialização. Este novo projeto definiu uma pauta que tinha características inovadoras como: a implementação de uma educação pública, civil e laica, a racionalidade como condutora do processo de ensino e aprendizagem, a defesa de uma educação para a liberdade, a ideia de que a educação permite o aperfeiçoamento humano conduzindo ao ideal de perfectibilidade, a ideia de que a educação conduz ao

¹Os pensadores citados se situam entre o século XV e o século XIX.

progresso e à felicidade humana e que ela é capaz de livrar a humanidade da ignorância e do obscurantismo.

Caminhando mais detidamente sobre o lugar do Ensino da História no currículo da chamada Escola Moderna, pode-se afirmar a partir de pensadores como Comênio, Rousseau, Condorcet e Herbart, que a Escola Moderna se funda tendo nos saberes históricos um dos seus pilares.

Comênio em seu livro “Didáctica Magna” propõe uma organização da Educação que se define no que ele chama de quatro escolas: o Regaço Materno, a Escola Primária, a Escola de Latim ou Ginásio e a Academia. A História, como saber presente no currículo escolar, aparece em três das quatro Escolas pensadas por ele.

Na chamada Escola Materna a História se afirma como um saber que tem como objetivo trabalhar na criança rudimentos de relação com o tempo imediato e com narrativas de acontecimentos imediatos que se observa tanto no que ele denomina de História quanto de Cronologia. Assim ele afirma:

7. Lançam-se os fundamentos da cronologia, se a criança entende o que significa hora, dia, semana, ano, e o que significa verão, inverno, etc., e ontem, no dia anterior, amanhã, depois de amanhã, etc. 8. Constitui o início da história poder recordar-se e passar em resenha os factos acontecidos há pouco, como é que tal ou tal individuo se comportou nesta ou naquela situação, embora estas coisas sejam tratadas puerilmente. (COMÊNIO, 2006, p. 416)

Na Escola Primária ou Escola de Língua Nacional Comênio estabelece que a História deva ter como objetivo dar a conhecer à criança a História do Mundo na relação com Deus, o que poderia ser chamado de História Sagrada. Assim ele se refere: "Não ignorarão a história geral do mundo: a criação, a queda, a redenção e o modo como é sabiamente regido por Deus." (COMÊNIO, 2006, p. 429).

Na Escola Latina ou Ginásio a História está presente no currículo junto das chamadas Artes Liberais. O saber histórico se materializa novamente tanto na Cronologia quanto na História e tem como objetivo fazer com que os jovens conheçam as principais mudanças pelas quais passou a humanidade e os Estados Nacionais e se orientem no tempo. Assim ele define os saberes históricos nesta escola:

X. Cronologistas que saibam de cor a sucessão das várias épocas, desde o começo do mundo, e as suas divisões. XI.

Historiadores que saibam enumerar a maior parte das mais notáveis transformações do género humano, dos principais Estados e da Igreja, e bem assim os vários costumes e ritos dos povos e dos homens. (COMÊNIO, 2006, p. 438)

Comênio entende que, no Ginásio, a História deve estar presente em todas as classes para que a juventude conheça os fatos históricos materializados em livros didáticos sucintos. O programa dos livros é definido pelas seis classes que compõem esta escola e organizado pelo autor da seguinte forma:

I. Compêndio de história sagrada. II. História das ciências naturais. III. História das artes e das invenções. IV. História da moral: exemplos mais excelentes de virtudes, etc. V. História dos ritos: acerca dos vários ritos dos povos, etc. VI. História Universal, ou seja, história de todo o mundo e dos principais povos, mas sobretudo da Pátria de cada um. Tudo será exposto resumidamente, tratando apenas das coisas necessárias e omitindo as que não têm importância. (COMÊNIO, 2006, p. 445)

Já em Rousseau, na obra intitulada “Emílio ou da Educação”, a História se materializa no currículo de modo a ter uma função moral. Não faz sentido para ele que a criança tenha acesso a uma “coletânea de fatos” sem que se apresente sua causa e seus efeitos. Assim ele se coloca:

Em virtude de um erro ainda mais ridículo, fazem com que estudem história: imaginam que a história está a seu alcance porque é, apenas, uma coletânea de fatos. Mas que se entende por essa palavra fatos? Imagina-se que a relação que determina os fatos históricos seja tão fácil de aprender, que as ideias deles se formem sem dificuldade no espírito das crianças? Acredita-se que o verdadeiro conhecimento dos acontecimentos seja separável do de sua causa, de seus efeitos, e que o histórico se prenda tão pouco ao moral que se possa conhecer um sem o outro? Se não vedes nas ações dos homens senão movimentos exteriores e puramente físicos, que é que aprendeis na história? Absolutamente nada; e tal estudo desprovido de interesse não vos dá mais prazer que instrução. Se quereis apreciar tais ações segundo suas relações morais, tentai fazer com que vossos alunos entendam essas relações e vereis então se a história é da idade deles. (ROUSSEAU, 1979, p. 101)

Rousseau assevera que os historiadores clássicos tradicionalmente se preocupavam com a narrativa acerca dos fatos históricos. Ele entende como

irrelevante a crítica de erudição que buscava desesperadamente comprovar a veracidade dos fatos. Para ele, o mais importante é a lição que se pode tirar dos fatos. Isto comprova, mais uma vez, o ensino da história vinculado à formação moral. Para um pensador que acreditava que o homem é naturalmente bom, Rousseau critica o excesso de pessimismo dos historiadores que se dedicaram a narrar muito mais as guerras que os bons feitos humanos; no que segue sua reflexão acerca do anteriormente exposto:

Um dos grandes vícios da história está em que pinta muito mais os homens pelas suas más qualidades do que pelas boas; como só é interessante pelas revoluções, as catástrofes, enquanto um povo cresce e prospera na calma de um governo sereno, ela nada diz; só começa a falar deste quando, não podendo mais bastar-se a si mesmo, toma parte dos negócios dos vizinhos ou os deixa tomar parte nos seus; ela só ilustra quando ele já está no declínio: todas as nossas histórias começam onde deveria terminar. Temos com bastante exatidão a dos povos que se destroem; o que nos falta é a dos povos que se multiplicam; são bastante felizes e sábios para que ela nada tenha a dizer deles: e efetivamente vemos, mesmo em nossos dias, que os governos que melhor se conduzem são os de que menos se fala. Sabemos apenas o mal, portanto; o bem mal se assinala. Só os maus são célebres, os bons são esquecidos ou ridicularizados; e eis como a história, tal qual a filosofia, calunia sem cessar o gênero humano. (ROUSSEAU, 1979, p. 264)

Embora Rousseau critique uma narrativa histórica presente no currículo escolar que aponta excessivamente para uma exacerbação dos maus feitos humanos, ele considera que o bom historiador não deve julgar as ações que narra, mas deixar a cargo do leitor o julgamento dos fatos descritos. Nesse sentido, ele aponta entre os historiadores clássicos aqueles que melhor se adequam a um ensino com vistas à formação moral dos jovens. Ele critica a narrativa histórica, sobretudo por não dar conta das causas e dos efeitos dos fatos históricos. Ele aponta para um conceito de História que seria apropriado pela chamada Nova História no século XX, em que a História focou no cotidiano e no âmbito privado da vida dos homens.

Na reflexão como Iluminismo e seus filósofos, além de Rousseau, temos Condorcet, para quem o ensino da História deve estar presente nos vários graus de ensino pensados por ele na obra “Cinco Memórias sobre a Instrução Pública”, que tem como discussão basilar os termos de construção de um sistema de

instrução pública e as características que esta deve perante à nação francesa. Condorcet discorre sobre o ensino de História junto ao da Geografia. Ele advoga que estes dois saberes sejam ensinados, de modo que os alunos sejam capazes de construir quadros que conteriam tanto a ordem cronológica dos fatos históricos quanto a organização espacial das sociedades. Condorcet reflete sobre o ensino da História e da Geografia nos seguintes aspectos:

Refiro-me a uma explicação mais ou menos desenvolvida de um quadro que, seguindo a ordem do tempo, apresentaria para cada época a distribuição da espécie humano sobre o globo, seu estado em cada uma dessas divisões, o nome dos homens que tiveram uma influência importante ou durável sobre sua felicidade. Ao ensinar assim a ordenar, seja no tempo, seja no espaço, os fatos e as observações que nos foram transmitidos, criaríamos o hábito de apreender seus vínculos e relações e ensinaríamos ao aluno a criar para si mesmo uma filosofia da História, à medida que os detalhes fossem estudados na sequência. (CONDORCET, 2008, p. 103)

Na instrução que deve ser dada aos homens, Condorcet incentiva a leitura de biografias de personagens históricos que precisam ter um conteúdo moral a ser inculcado. Ele admite que essas obras possam ser reescritas com a intenção de retirar “os falsos julgamentos” e “as opiniões absurdas”. Pensando no aprendizado para além do espaço escolar, ele incentiva que o Estado fomente a promoção de festas cívicas, com vistas a celebrar as principais datas necessárias à construção da memória nacional. Ao tratar da instrução relativa às ciências – focada nos homens formados para guiar a sociedade pelo apreço, pela razão e pelo desenvolvimento científico – ele advoga que o ensino da História merece uma atenção especial pela possibilidade de formação moral inerente à disciplina. Condorcet clama por uma nova história que seja a celebração dos ideais iluministas.

Precisamos, pois, de uma história inteiramente nova, que seja sobretudo aquela dos direitos do homem, das vicissitudes às quais os súditos foram sujeitos e do conhecimento e do gozo de seus direitos; uma história na qual, medindo segundo essa única base a prosperidade e a sabedoria das nações, sejam seguidos o progresso e a decadência da desigualdade social, fonte quase única dos bens e dos males do homem civilizado. (CONDORCET, 2008, p. 245)

Seguindo na reflexão sobre a construção da teoria pedagógica que pensa a Escola Moderna, temos em Herbart a construção de uma pedagogia nos termos da ciência e como ela deve ser pensada à luz das discussões filosóficas sobre a educação no momento. Trabalhando especificamente neste texto, a obra “Pedagogia Geral”, Herbart entendia a educação sob a tríade governo, instrução e formação moral. Nesse sentido, ele entendia que o ensino da História deveria ser elaborado conforme o uso de narrativas históricas materializadas em biografias de homens e grupos de homens que tinham como objetivo atuar na formação moral de crianças e jovens. Herbart vivenciou a transição do século XVIII ao século XIX, apropriando-se das contribuições do Iluminismo, sobretudo alemão.

Não por acaso, a História ascende à condição de disciplina escolar junto à Geografia. Era o tempo e o espaço da nação que se devia exaltar. Sob esse prisma, dialogamos com Furet quando diz:

O que faz, portanto com que a história seja, no fim do século XIX, uma matéria ensinável de pleno direito é inseparavelmente um método científico, uma concepção da evolução e ainda a eleição de um campo de estudos ao mesmo tempo cronológico e espacial. As regras elementares da ars antiquaria, codificadas pelos positivistas, entram no ensino secundário por intermédio de um consenso provisório quanto ao sentido da história. Para chegar a esse consenso, Lavissee e Seignobos retomam os dois temas da história filosófica desde o século XVIII: a história é a nação; a história é a civilização. (FURET, [s.d.], p. 132)

Do exposto podemos concluir que, ao pensar o homem piedoso, Comênio entendia que a História deveria ajudar crianças e jovens a se orientar no tempo e conhecer as principais mudanças pelas quais passou a humanidade. Em Rousseau, que tinha na formação do homem virtuoso sua meta e focou na educação pela via do preceptorado, a História se materializa com vistas à formação moral do jovem, o que também pode ser observado no pensamento de Herbart, enquanto que em Condorcet a História tem como meta a formação moral, mas ela deve ser, sobretudo, a celebração dos direitos do homem, o que dialoga diretamente com os valores do Iluminismo.

É inegável o lugar do ensino da História no Projeto Pedagógico Moderno. Alçada à condição de disciplina escolar autônoma, a História chega ao século XX e sofre uma revolução nos seus conceitos, em seus métodos, em sua legitimação e em seu campo de estudo. Ainda que tenha sofrido alterações

substanciais no seu estatuto epistemológico, ao longo dos últimos dois séculos, é consenso entre os historiadores a importância de seu papel formativo no currículo escolar da Escola Contemporânea. Retomar o pensamento de autores modernos é debruçar-se sobre o labirinto percorrido pela História até chegar à configuração atual em tempos de polêmica sobre a construção da Base Nacional Curricular Comum no Brasil. Esperamos que esta reflexão tenha contribuído no esclarecimento dos debates que permeiam a disciplina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLES, Sébastien. Paideia e filosofia no século das luzes. Tradução de Antônio Carlos dos Santos e Maria das Graças de Souza. In: MENEZES, Edmilson; OLIVEIRA, Everaldo de. 1. ed. *Modernidade filosófica: um projeto, múltiplos caminhos*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

COMÊNIO, João Amós. *Didacticamagna: tratado de arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de, 1743-1794. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FURET, François. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, [s.d.].

GRESPLAN, Jorge. *Revolução francesa e iluminismo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. 1971. 4. ed. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

- II -

**EDUCAÇÃO E USO DA ORALIDADE:
A LIÇÃO DE YAABA**

Eva da Silva Cebalho.
Dimas Santana Souza Neves
J. D. Santos

Yaaba significa em língua moré, a avó. É assim que Bila, um rapaz de doze anos, chama a Sana, uma mulher velha e rejeitada por toda aldeia. Yaaba é essencialmente a história de uma amizade. O ponto de partida é a recordação de um conto de minha infância e de uma forma de educação noturna que adquirimos entre os sete e os dez anos, mesmo antes de adormecer, quando temos a sorte de termos uma avó. Idrissa Quedraogo – Diretor do Filme.

Ao conceber o currículo como construção pode-se propiciar algumas possibilidades de uma narrativa que olhe atentamente à organização criativa e significativa na vida de todos os envolvidos com os distintos processos de ensino em instituições educativas. Logo, para além da noção de seleção de conteúdos, o currículo, particularmente o escolar, deve estar aberto para uma certa reconciliação da humanidade com a revalorização, retomada e readequação de conhecimentos oriundos das construções culturais que mantenham características do que concebemos como um espaço social desconstrução e difusão de conhecimentos. Sem esquecer que essa construção pode ser

escolarizada sem perder sua capacidade de reconhecer as formas criativas e de reconstrução das culturas² e das tradições.

Ao promovermos a existência de saberes que a tradição oral procura manter sob seus domínios, ainda que de maneira muito pouco difundida, talvez esquecida ou abandonada, naquilo que alguns pensadores concebem como conhecimento popular, a possibilidade de ações educativas significativas multiplicam nossas probabilidades de retomada do pensamento não fragmentado e que foi esquadrihado pela construção da disciplina. Nesse aspecto, a produção fílmica da África denominado “YAABA”, com a direção de Idrissa Quedraogo auxilia a pensar em uma significativa contribuição no conhecimento contemporâneo em busca daquilo que alguns pensadores estão discutindo sobre o tema da religação dos saberes. Particularmente porque esse filme auxilia a pensar nas construções culturais e nos modos de difusão que permeiam o cotidiano social de todo e qualquer agrupamento social.

Desta forma pensada, nestes escritos analisamos as potencialidades do conteúdo e o sentido educativo entre gerações referenciadas na oralidade. Assim, tendo como intercessor alguns filmes, nas palavras de Guerón (2011), começamos a compreender como essa construção de uma trajetória de vida pessoal, mas, ao mesmo tempo fazendo problematizar a importância da relação coletiva que apresenta o instigante filme africano "YAABA". Desse modo, queremos estabelecer algumas questões que nos auxiliem a pensar a respeito do currículo, procurando rediscutir, inclusive o escolar. Nessa direção queremos crer que essa produção tem o firme propósito de apresentar aspectos da cultura africana sem esquecer o valor da cultura popular, colocando em relevo aspectos qualitativos e socialmente benéficos que apresentam a tradição de um povo, presentes, de maneira singular, na potencialização da oralidade de grupos sociais ou de uma complexa sociedade.

A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA.

Quando um conjunto de professores e estudantes criaram a ideia e, posteriormente, ao conseguirmos a realização/efetivação do Projeto de Pesquisa/Extensão denominado o “Cinema, Infâncias e Diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo” tínhamos uma

² Conf. Problematização histórica construída por Bauman (2012)

intencionalidade bem definida que incluiu pensar, em um período de quatro meses, a partir de algumas produções fílmicas, as distintas compreensões das noções de infância, isto é, as infâncias percebidas no cotidiano das relações escolares ou extra-escolares. A problematização desse trabalho inclui interpretar e analisar os temas que circundam as ações educativas, os assuntos que envolvem o cotidiano escolar e as relações com a construção curricular.

Com isso, o Grupo de Estudos, Pesquisas em Escola, Currículo, Cultura e Sociedade Contemporâneos teve a necessidade de construção no *campus* universitário de Cáceres “Jane Vanini”, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, do Ateliê de Imagem e Educação - AIE. Um espaço/tempo de exibição e rodas de conversar intensificando a compreensão dos filmes exibidos naquele dia/local. Um momento que tem demonstrado a frutífera possibilidade de ampliação das problematizações de conceitos, temas e objetos da nossa investigação. Ao mesmo tempo, estas atividades servem, portanto, para pesquisa e extensão como contribuição multilateral dos envolvidos na dinâmica de construção do conhecimento.

A LIÇÃO DEYAABA, AS TRADIÇÕES PELA ORALIDADE.

No interior desse espaço/tempo do Cineclube que contamos, nesta temporada, com a exibição do um filme africano mais divulgado como “Yaaba”, traduzindo, “Vó”, ou “Vovó”. Então, temos no cenário uma criança e uma velha que se encontram na vida e juntos produzem um conjunto de relações em que o fazer, o viver, o ensinar, o educar, o partilhar, o ser, o entender o outro, respeitar as diferenças de compreensão e a necessidade constante de compartilhar a vida. Exatamente para que pudessem permanecer com a realização da vida em um grupo culturalmente preenchido pelo sentido dos exemplos e do ato educativo centrado na transmissão oral dos seus aportes sociais. Tanto que, em diversos acontecimentos apresentados pela produção fílmica, a relação é de constante troca de experiências de vida e de formas de manutenção da relação da criança pela sobrevivência daquela idosa. Ao mesmo tempo, da senhora Yaaba no ensinamento da criança para que pudesse sobreviver em seu meio social e resolver problemas do seu cotidiano. Nessa trama estava envolvida uma outra criança, Nopoko, que adoece em função de uma briga com outras crianças e serviu de personagem para o protagonismo da criança na aproximação mais intensa da relação de Bila com aquela considerada “avó” e, ao mesmo tempo, com toda a comunidade.

E, é no entrelaçar destas relações que a comunidade toda expressa suas formas de convivência e de ensino para aquele grupo social a partir da existência destes dois personagens no filme. A criança – Bila–pois teve que aprender as regras da convivência social e tendo sido, muitas vezes, o sujeito que deveria ter suas ações mediatizadas pela família e pela comunidade com ensinamentos e castigos que o tornasse capaz da convivência no meio social. Daquela vovó porque era exemplar para realizar materialidade da condição de existência cultural de uma crença presente dentre as comunidades que comungavam de compreensões semelhantes sobre a situação daquela idosa e sua presença como “maldição” no interior da comunidade. E, ao mesmo instante, compreender a importância do conhecimento daquela anciã para cura de doenças. Com isso, o filme produz um significado interessante dos atos educativos levados a efeito por um conjunto de ações individuais e coletivas, com cuidados pessoais e exemplares, para que tivesse a eficácia exigida para continuidade no processo de congregação ou pertencimento socialna identidade de um grupo social.

O CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL?

Ao concebermos as ideias de que a noção ou a constituição do currículo, mais precisamente a teoria curricular está em crise, conforme anuncia Barbosa (2005, p. 11) podemos problematizar estas questões com temas/assuntos relevantes como fez Vorraber (2005, p. 37) ao discutir problemas contemporâneos das políticas curriculares, partindo da problematização dos conceitos de “currículo” e “culturas” interrogando a formação pretérita e vislumbrando o presente nos modelos teóricos difundidos na atualidade. É a partir daí que alguns teóricos poderão contribuir com algumas proposições. Dentre elas a revalorização da construção discursiva da oralidade arraigada no cotidiano das nossas relações sociais e pouco valorizadas e reconhecidas como instrumento comunicativo eficaz no processo de escolarização, particularmente, do ensino fundamental. De maneira singular neste período da humanidade em que as novas tecnologias ocupam muito tempo de atividades e criam obstáculos para uma convivência humana bem mais inspiradora da vida.

Com isso faz-se imperiosa a problematização das questões curriculares para que possamos realizar avanços na análise das circunstâncias de vida na atualidade para proporcionar algumas alternativas de diálogo em torno deste tema. E, então, é nesse aspecto que adentramos o quadro de debates sobre o conceito e as práticas curriculares. Uma compreensão possível é a de que

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes de um modo de organizar uma serie de práticas educativas (GRUNDY 1998, p.5).

Assim, o currículo, tem uma definição e precisa desse entendimento para se tornar prescrição e, avançando, ao nosso modo de compreender, exerce e ajuda a exercitar uma prática de construção cultural dos saberes extraordinários de um grupo social.

Afinal, não há como esquecer/abandonar estas relações. É preciso retomá-las e valorizando-as como práticas significativas na vida escolar ou de grupos sociais organizados. A roda de conversa pode ser uma boa alternativa neste diálogo, aproximando das atividades que realizamos após assistir a exibição do filme Yaaba. Dessa relação de conversas uma professora acrescentou

Muitas vezes, nós não conseguimos lidar com essas realidades e isso é horrível, é péssimo principalmente quando nós, enquanto profissionais, fazemos uma reflexão como foi o nosso trabalho naquele dia. Por isso nós temos os planejamentos, o anual e o planejamento diário, semanal, ou como o professor prefere fazer, mas o que nos revolta, eu falo por mim, me revolta é quando você analisa e vê que você deixou de contribuir muito com aquele aluno, quando você vai lembrando das individualidades de cada um. Então, o que eu vi nesse filme foi à questão da convivência, de como viver, o meio dessa criança. Ali nós pudemos observar um grupo de crianças em cada... ou mesmo dentro daquele grupo tinha concepções diferentes de educação, de ensinamentos e nós, enquanto professores, devemos prestar bem a atenção nessa questão, até mesmo para contribuir mais com esses alunos. (COMENTÁRIO, CINECLUBE, PROFESSORA PRIMAVERA³)

Nessa ocasião, a professora argumentou que precisamos cuidar um pouco mais das relações sociais e culturais existentes na comunidade de onde procedem nossos estudantes escolares. Assim, a educadora observou que as

³ Ainda que devidamente autorizados, nestes primeiros textos como resultados do trabalho de pesquisa optamos por preservar a identidade dos professores comentaristas do Cineclube para que possamos fazer outros avanços no diálogo com todos.

nossas atividades no interior das escolas, no interior dos movimentos sociais estão eivadas de equívocos e que, nossas práticas são somente de atos de ensinar, sem construir momentos de compartilhamento de saberes, de diálogos sobre os saberes de cada um, de conversa para expressar seus conhecimentos sobre temas/assuntos do cotidiano da vida social que praticam nas relações extraescolares. Isto de modo particular no ensino fundamental.

Portanto, produzir novas relações escolares e não somente novos conteúdos escolares ou mais conteúdos escolares. É preciso contribuir para que haja, novamente, modos intensos de diálogos entre pessoas, particularmente, que seja exercitado nas famílias e nos grupos sociais a construção discursiva qualificada e que as relações sociais não sejam mediadas tão somente pelas novas tecnologias e nem mesmo isoladamente pela escrita. É preciso ensinar, é preciso educar para ouvir. Exatamente para que a prática do “falar bem” possa auxiliar a “bem escrever”. Especialmente para que a prática do “bem falar” não seja exclusiva de grupos sociais legitimados por posições sociais.

Portanto, inventar a tradição oral ou reinventar a tradição oral nas escolas e, porque não dizer, em diversos momentos do cotidiano da vida escolar, significará oportunizar a capacidade de concentração dos estudantes, bem como a valorização das práticas que estão sendo abandonadas no cotidiano da vida social e na revitalização de culturas da oralidade esquecidas em função de diversas situações existentes no cotidiano da vida política e econômica das pessoas. Mas, sobretudo, é preciso fazer falar, é preciso partilhar a fala, educar a fala das crianças para que possam não somente assistir aulas.

REINVENTAR A TRADIÇÃO ORAL.

Ao dialogar em torno deste assunto, tomado como exemplo as tecnologias que contribuem para dificultar as tradições orais, podemos pensar em alternativas que evitem as meras transmissões de conteúdos. Assim, aproximaremos um pouco mais das distintas camadas para valorizar seus conhecimentos populares e propiciaremos condições de exercício oral dos saberes, mesmo que ficcionais ou criativos de grupos sociais com suas histórias de vida, suas angústias, seus sofrimentos, suas alegrias, suas tristezas, suas vitórias e suas derrotas, suas participações e suas potencialidades diante da vida.

Isto porque o modelo de desenvolvimento empregado, até este momento, tende a centralizar somente nas tecnologias industrializadas e

precisamos fazer avanços nas tecnologias que o próprio corpo dispõe para exercitarmos as atividades comunicativas, pelo menos. Pois, como diz esta autora

Assim, o que é tomado como modelo de desenvolvimento e considerado como avançado e racional tem como referência uma concepção culturalmente datada e localizada de desenvolvimento, na qual o pensamento abstrato ocupa o ápice. Isso tem implicações profundas no currículo e na política cultural, pois tais noções incidem sobre a própria forma como a escolarização está sendo concebida e organizada. O governo sobre certos grupos tem se efetivado com base na suposição de que sofrem de carências no campo do raciocínio, o que justifica, ao mesmo tempo, seus déficits de autonomia, socialização e a necessidade de “correção” e suprimimento. (COSTA, 2005, P. 57-58).

Logo, podemos conceber que, se o modelo de desenvolvimento exige novas tecnologias como necessidades prementes para certa convivência social, é preciso também revalorizar práticas para que não desapareçam conhecimentos ainda presentes no cotidiano da vida social de um País com esta dimensão continental.

Esta profissional do ensino indagou alguns temas inseridos neste diálogo sobre um maior aproveitamento da oralidade no cotidiano escolar. Ao assistir o filme e ouvir alguns comentários sobre as circunstâncias de vida escolar, proferiu seus argumentos.

[...] Você falando ai será que temos, que a criança tem essa liberdade? Eu particularmente vejo que não. Eu observo que não porque aquelas crianças correm, aquelas crianças vão ser mais espertas, ela muitas vezes é tachada como criança problema, certo? E isso daí não só em sala de aula como no momento da recreação, do recreio, que é aquele momento de 10, 15 minutos, que a criança precisa pra sair da sala, pra ir conversar, brincar, a criança que brinca mais, que pula mais... já vem lá “olha, já tá na hora, fulano tá muito dando trabalho, vamos bater o sino” e vamos todos pra sala, não só as crianças como os professores também, praticamente, em ordem e eu acho triste, isso me entristece e também em sala de aula, muitas vezes, eu também me pego querendo a criança do meu jeito, eu também faço a minha reflexão. Quando eu vejo... Nossal Hoje eu também tô triste, eu quis que aquela criança o tempo todo eu chamei a atenção pra que ela ficasse ali quieta, como eu gostaria,

como se ela tivesse ali presa a minha fala, a minha aula porque ela estava perturbando. Talvez é uma falta, assim, de... sei lá se é de conhecimento ou é uma falta de lidar ou a própria estrutura também nos leva a isso, não sei! Mas é necessário a liberdade não só da criança como do adulto, ela com limites, ela é fundamental. (COMENTÁRIOS, CINECLUBE, PROFESSOR OUTONO, 2016)

Assim, estamos diante de mais uma constatação de que nossas escolas estão fatigando os estudantes com nossas constantes aulas e imposições do conhecimento escrito, com poucas leituras, com pouca exposição da compreensão dos estudantes por necessidade de silenciamento na sala de aula, por exigência de quietude para que evitemos prejuízo para outros grupos com nossas “conversas” em sala de aula.

Diante desse quadro podemos dizer que é preciso inovar, ou, no mínimo, reinventar a tradição oral, reaproveitar a tradição oral para que possamos criar espaços/tempos de diálogos proveitosos de relatos de vida e experiências da vida entre crianças, particularmente do ensino fundamental. Seja por formas, seja por conteúdo. O importante é que possamos valorizar o conhecimento oral, realizar ações de partilha desse conhecimento para que possamos fazer avanços mais significativos tanto na escrita quanto no desempenho de expressividade corporal de nossos estudantes. Afinal, estes nossos tempos tão povoados de comunicação talvez seja o cenário ideal para darmos vez e voz aos pequeninos, e reinventarmos a própria existência do infante, da infância, enfim, da criança como aquele ser que não fala. A escola de tempo integral deve propiciar isso. O assunto que retomaremos em outras oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zigmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 4 ed. DP & A: Belo Horizonte; 2005.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e história*. Vozes: Petrópolis; 2011.

GRUNDY, Shirley. *Producto o práxis del curriculum*. 3. ed., 3ª reimp. Madri: Ediciones Morata, 1998.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao cliché do cliché à Imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. Trad. Márcio Alves da Fonseca e SalmaTannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- III -**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO CENTRO EDUCACIONAL BOM PASTOR NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: SINGULARIDADES DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ITUPORANGA.**

Fernanda Souza - UNIDAVI (Brasil)

Marceli Errath Westphal - C. E. Bom Pastor (Brasil)

Rita de Cássia Souza Pereira - C. E. Bom Pastor (Brasil)

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2015 e 2016, em meio as discussões do Núcleo de Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), foram tecidas discussões sobre a construção do currículo escolar em meio ao contexto inclusivo.

Neste sentido, identificamos entre as escolas de Educação Básica do Alto Vale do Itajaí - região do estado de Santa Catarina/Brasil - o Centro Educacional Bom Pastor. Esta escola pública municipal, localizada na cidade de Ituporanga, apresenta Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acima da média municipal e é reconhecida pela comunidade local, como referência no processo de inclusão escolar da criança com deficiência.

Diante do exposto, decidiu-se desenvolver um estudo de caso com o objetivo de compreender o processo histórico de construção do currículo do CE. Bom Pastor no contexto da inclusão escolar.

Segundo Vygotsky (1998, p. 85), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” e não somente “estudar algum evento do passado”. Assim, pretendemos compreender esse processo histórico por meio das principais mudanças no currículo do C. E. Bom Pastor, identificadas pelos professores, em um contexto inclusivo.

Tais mudanças constituíram como principais marcos históricos da construção do currículo, os elementos apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Principais marcos históricos da construção do currículo do Bom Pastor

DATA	MARCO
1986	Primeiro aluno com deficiência (surdo) - sem registros oficiais no censo.
1987	Segunda aluna com deficiência (surda) - sem registros oficiais no censo.
Início da década da 1990	Primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) - sem registro sobre inclusão.
1995	Primeira versão do PPP com registro sobre inclusão da pessoa com deficiência
1996	Primeiro aluno de inclusão com registro no censo (Síndrome de Down)
2005	Início da atuação do Segundo Professor no Bom Pastor
2014	Início das atividades do Subprojeto de Educação Especial, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/UNIDAVI
2015	Implantação do Grupo de Pais e Professores (GPP)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2016)

Estes marcos, apresentados no Quadro 1, são descritos no decorrer deste artigo, imersos na compreensão de que a "nossa principal característica comum é a diversidade, nossa principal semelhança é a diferença". A partir desta compreensão, diversidade e diferença na escola "inclui o professor, o aluno, sua família, a comunidade, o ambiente e todo o contexto [...] na constituição de um

currículo "vivo feito por gente para gente", que precisa ser "visto enquanto ação" (MINETTO, 2008, p. 30-31) e como "documento de identidade" (SILVA, 2004, p.150), pois, segundo Silva (2001, p. 46 - 47), "a identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que 'é' é inteiramente dependente daquilo que não é".

CONTEXTO HISTÓRICO E INCLUSIVO DO BOM PASTOR

A preocupação com a questão educacional e inclusiva tem feito parte da história do C.E Bom Pastor desde a fundação no ano de 1983, quando por iniciativa de Ursula Weingärtner, em parceria com a Prefeitura Municipal, foi fundado o Jardim de Infância Bom Pastor, utilizando como dependências as salas do salão da comunidade Luterana.

Ursula teve essa iniciativa com o intuito de acolher as crianças do bairro, em especial as que moravam em um acampamento de uma empreiteira de asfaltamento (SINODA). As crianças brincavam nas ruas, sem acesso à Educação Infantil, enquanto os pais trabalhavam. Com a criação do jardim ela viu uma maneira de acolher e oferecer qualidade de vida e educação à essas crianças.

O Jardim iniciou com duas turmas de crianças na idade de três a seis anos, no período matutino. Com o passar do tempo as matrículas foram aumentando, assim como o quadro de funcionários. Deu-se início a construção de um novo prédio para a qual muitas pessoas contribuíram financeiramente ou com a mão de obra.

Em fevereiro de 1990 o Jardim ocupou o novo prédio e o número de matrículas atingiu 197 crianças em dois turnos. O espaço tornou-se maior e as dependências mais adequadas. Um dos aspectos mais relevantes, é que antes a clientela atendida era basicamente constituída por crianças carentes, agora há um crescimento de crianças advindas de outras classes sociais.

As professoras foram em busca de formação e especialização, sendo que até então a função pedagógica era bem tradicional: a professora transmitia os conhecimentos amparados por conteúdos pré-determinados, com objetivo de fazer com que a criança aprendesse decorando. Tinha-se uma visão muito assistencialista. A escola era encarregada de executar algumas atividades cuja responsabilidade era da família.

Em 1996, o Jardim ampliou o ensino inclusivo, para as crianças com deficiências, reconhecendo que a escola não pode desconsiderar sua responsabilidade para com as mesmas, quando a lei lhes garante o acesso. Com

o compromisso de incluir qualitativamente, a equipe pedagógica refletiu sobre estratégias para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem à todas as crianças e montou-se a sala de reorganização neurológica, na qual todas recebiam atendimento.

Em um primeiro momento o atendimento foi realizado voluntariamente por Lucilda Bewiahn, mãe da aluna Camila Bewiahn, com Síndrome de Down. No decorrer do percurso ela foi contratada pela Prefeitura, em virtude dos resultados do trabalho. Lucilda esteve à frente deste trabalho até dezembro de 1999.

O governo do estado lança em 1990 a proposta curricular de SC, o que gerou desconforto e insegurança. Para auxiliar no processo de estudo e transição, o Estado promoveu algumas reuniões e formações. Foi um momento de muitos questionamentos, angústias, mas também de expectativas e superações. A equipe pedagógica passou a se inteirar com os estudos de Piaget e Vigotsky, o que oportunizou a construção de uma proposta de trabalho mais eficaz. A reflexão voltou-se para o papel do professor enquanto mediador na construção do conhecimento. A criança passou a ser mais valorizada em seus saberes e o trabalho pedagógico começou a partir desses saberes. O assistencialismo deixa de ser o foco, embora isto seja um processo muito lento e gradativo.

Em 2005, por solicitações da comunidade escolar, acontece a implementação das séries iniciais do Ensino Fundamental e o Jardim passa a ser C. E. Bom Pastor. Outra mudança foi a presença do segundo professor no Estado de SC:

[...] contra argumentações de especialistas em educação, o Estado instituiu o segundo professor de turma nas escolas da rede regular de ensino que tenham matrículas de alunos da educação especial, que por seu conhecimento é um corregente nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental e colaborador do professor nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. (SANTA CATARINA, 2009, p. 6)

Neste mesmo sentido:

A rede pública municipal de Ituporanga quando necessário e havendo profissional habilitado na área, disponibilizará: [...] Segundo Professor em Turma – professor com habilitação em Educação Especial, pedagogia ou normal superior, contratado em caráter temporário, que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de

educandos, de que trata esta resolução, que requeiram dois professores na turma. (ITUPORANGA, 2011, p. 3)

Em 2014, os alunos do curso de Educação Especial, da cidade de Ituporanga, ingressam no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do subprojeto de Educação Especial, executado no C. E. Bom Pastor e construído a partir da parceria entre Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), UNIDAVI e a Secretaria de Educação, Esporte e Cultura/Ituporanga.

Frente a essa realidade e com a convicção de que o ser humano está em constante transformação, a escola acredita e investe na busca de uma proposta inclusiva sempre de maior qualidade.

1. PROPOSTA DE INCLUSÃO

A ideia que a inclusão nos remete é de que todas as crianças tenham direito de se educar juntas na escola, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência. Frente a este conceito a escola tem duplo desafio: promover a apropriação de conhecimentos fundamentais para a construção da cidadania bem como conciliar as diferenças individuais.

A inclusão permite que a escola tenha a possibilidade de repensar as condições da prática social e sua organização filosófica, curricular e didático-pedagógica. Mediante a esta busca em articular os saberes e as práticas na construção de uma proposta de educação inclusiva nos reportamos à Sacristán:

[...] as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A inclusão não se efetiva apenas por decreto, mas por ações que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar as diferenças como condição inerente à sociedade. Neste sentido, segundo Mantoan, Santos e Figueiredo (2010, p. 12)

"as mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática".

Salientamos alguns pressupostos que são essenciais para a efetivação de um projeto de inclusão:

- o projeto pedagógico deve garantir adaptações necessárias ao currículo, apoio didático especializado e planejamento, considerando as necessidades educacionais de todos os alunos, e oferecendo equipamentos e recursos adaptados quando necessários;
- o professor da classe regular assume a responsabilidade pelo trabalho pedagógico e recebe apoio do atendimento especializado, dos pais e demais profissionais envolvidos para a identificação das necessidades educacionais específicas, a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem e o planejamento de metas;
- a modificação do processo de avaliação e do ensino;
- o segundo professor é mediador no processo de ensino aprendizagem de todos os alunos;
- o sucesso do processo de aprendizagem do projeto de inclusão depende do trabalho cooperativo entre os profissionais na busca de estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adaptações na programação e atividades, como por todos os segmentos da escola que participam do processo de inclusão.

As crianças e demais pessoas envolvidas, refletem a postura, olhar e a ação do mediador que está com elas. As famílias também necessitam ser acolhidas. Sendo assim, não existe nenhum trabalho técnico ou profissional que substitua a riqueza da convivência entre todas as crianças, sendo que a escola torna-se um espaço onde precisamos e podemos oportunizar o acolhimento das diferenças. Segundo Mantoan, Santos e Figueiredo (2010, p. 13):

É nos bancos escolares que se aprende a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, a repartir tarefas. Nesses ambientes, desenvolvem-se a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um e na valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo.

A articulação dos profissionais deve ser um pressuposto para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Um planejamento focado da multiplicidade e na interação das diversas linguagens e uma prática que permita a conversa entre as diferentes áreas do conhecimento.

Com certeza o sucesso da aprendizagem e desenvolvimento depende do envolvimento e compromisso da escola e da família na busca de soluções para os enfrentamentos que surgem e permeiam o espaço escolar. Por isso, é preciso que nesta relação ambos se comprometam, não se esquivando de responsabilidades e nem medindo esforços para que a criança tenha seus direitos garantidos.

GRUPO DE PAIS E PROFESSORES (GPP)

A contemporaneidade tem trazido evolução, desenvolvimento, mas também traz à tona conflitos emergentes frente ao contexto que pais e professores se encontram diariamente, e por vezes se confrontam. Tem sido comum ouvir pais angustiados chegando em nossas salas e perguntando o que fazer? Como fazer? Muitas vezes sentindo-se culpados frente a atitudes e posturas na conduta da educação dos filhos. Por outro lado, temos professores reféns da cobrança da sociedade quanto a não desempenharem somente a função de ensinar, mas também de educar. Tais questões são indicadores de que a escola, precisa ir além de um currículo prescrito.

[...] o conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade, na interação entre professores, alunos, funcionários, nos jogos e no recreio e outras atividades concretas que acontecem na escola que denominamos ora currículo real ora currículo oculto. (LIBÂNEO, 2004, p. 174)

Neste sentido, o Bom Pastor acredita que uma possibilidade de se fazer um trabalho diferenciado é propor novas formas de viabilizar reflexão e aprendizagem para as famílias e educadores, de forma que se sintam acolhidos, auxiliados e preparados para enfrentar, em parceria, os desafios do cotidiano.

Desta forma, em 2015, foi elaborado o projeto intitulado GRUPO DE PAIS E PROFESSORES (GPP) UNIDOS PELA EDUCAÇÃO, que propõe a realização de um encontro por mês para abordar diversas temáticas, trazidas por palestrantes convidados.

Num primeiro momento o projeto visava garantir a formação continuada, articulando os saberes entre pais e professores do C.E Bom Pastor. Mas, logo foi aberto à participação de professores e pais de outras comunidades escolares. Assim, o objetivo geral passou para oportunizar momentos de estudo, diálogo, reflexão, troca de experiências e o aprofundamento de teorias educacionais, que fortaleçam os vínculos familiares e com a comunidade escolar,

contribuindo com a construção de conhecimentos, reavaliação de conceitos e integração do grupo, prevalecendo a afetividade.

Por meio de projeto encaminhado ao Conselho Municipal de Educação e aprovado pelo mesmo, aos participantes que tiverem a frequência exigida, lhes é garantido um certificado de 20 horas de curso. Na primeira etapa no ano de 2015 a participação nos encontros mensais foi em torno de 120 participantes. Na conclusão da primeira etapa do projeto, no final de 2015, foram entregues 60 certificados. Assim, o trabalho do Bom Pastor é permeado pela compreensão de que se o currículo “[...] é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o currículo escolar, especialmente no que se refere a inclusão ainda tem muito a ser estudado e reformulado, porém são visíveis os avanços alcançados, como o empenho da instituição em oferecer aos funcionários participação em seminários, leituras, visitas a outros estabelecimentos e reflexões acerca da educação inclusiva e a função da escola nesse processo; o entendimento de que a inclusão não diz respeito somente as crianças com deficiências ou laudos; a união da equipe pedagógica para acolher e refletir estratégias que beneficiem todas as crianças, entendendo a responsabilidade como sendo de todos; um olhar diferenciado para a avaliação, qualitativa, oportunizando formas de avaliação diferenciadas; o planejamento conjunto entre professor titular e o segundo professor; a participação de pais e professores no grupo de estudos GPP; aulas de reforço no contra turno; a atenção individualizada e planejamento de atividades diferenciadas para as crianças com dificuldades de aprendizagem; aproximação, sempre que possível, dos professores com os outros profissionais que fazem atendimento as crianças com laudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ITUPORANGA (Município). Prefeitura do Município de Ituporanga. Secretaria da Educação. resolução N° 01 de 21 de setembro de 2011. Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Ituporanga.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Ministério da Educação – MEC, Universidade Federal do Ceará – UFC: 2010.

MINETTO, Maria de Fátima. *O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 20 ed. Curitiba: Ibepex, 2008.

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

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina*. São José, SC: FCEE, 2006.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Programa Pedagógico*. São José, SC: FCEE, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Colleet al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- IV -

A REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE TIMOR-LESTE: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Vanessa Lessio Diniz – UNICAMP (Brasil)

INTRODUÇÃO

Timor-Leste, é um país situado no Sudeste Asiático. Sua extensão territorial é de aproximadamente 15.000 km², dividida em 13 municípios. Segundo o Censo de 2015, sua população é de 1.167.242 habitantes, sendo que grande parte se concentra na capital Díli, constituída por aproximadamente 240.000 habitantes. A formação do território timorense passou por inúmeros processos, entre os mais significativos estão: o período de colonização portuguesa (1515-1975), o período de invasão indonésia (1975-1999) e o período de restauração da independência (atual) – estes períodos marcaram o país com aspectos do colonialismo e também do domínio linguístico.

A Língua Portuguesa (LP), foi introduzida no país pelos colonizadores portugueses ainda no século XVI, mas durante o período de invasão indonésia seu uso foi proibido, dando espaço para inserção da língua indonésia no sistema educacional do país. Dessa forma, a LP se caracterizou como o idioma de resistência utilizado no movimento de guerrilha pela independência (BRITO; DIAS; SILVEIRA, 2015).

Em 2002, Timor-Leste foi reconhecido como Estado soberano e tornou-se totalmente independente. Desde então, Timor-Leste, está consolidando-se política e economicamente. Uma das primeiras ações políticas foi à oficialização da LP, juntamente com a língua tétum, e com esse decreto

constitucional, anunciou sua entrada na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), dando início a um complexo trabalho de implementação da LP no ensino escolar do país. Após a independência, apenas uma pequena parte da população timorense falava o português fluentemente. Pesquisas realizadas pelo Banco Mundial, afirmam que, em 2003, 5% da população era falante dessa língua, e em 2004, esse número subiu para 10% (WORLD BANK, 2003, 2004). Segundo Araújo (2013), ao fim da primeira década do século XXI, apresentam-se 36% dos timorenses falantes utentes da LP.

Nesse contexto, apresento a problemática deste trabalho. Timor-Leste escolheu a LP como língua de ensino (desde a educação básica até o ensino superior), elaborando o currículo neste idioma, com o objetivo de introduzir e ampliar o uso da LP no país. Porém, por falta de profissionais timorenses especializados, o que se encontra hoje no país são currículos construídos verticalmente, já que construção e a implementação do currículo timorense foi e está sendo realizada por profissionais portugueses. Dessa forma, cabe à reflexão de como está ocorrendo à implementação de um currículo construído em uma sociedade ocidentalizada (e antiga colônia), e que está sendo “aplicado” em terras além mar.

O CURRÍCULO COMO ARTICULAÇÃO SÓCIO-DISCURSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO

Partindo do princípio de que o currículo é uma construção social, Goodson (1995), destaca que o currículo pode ser entendido como uma arena de todos os tipos de mudanças, interesses e relações de dominação. Na medida em que a elaboração de um currículo é um processo que envolve escolhas e interesses, as lutas e os conflitos são quase inevitáveis. Pensando o contexto sócio-histórico em que se desenvolveu o currículo timorense, pode-se refletir que a posição dos sujeitos envolvidos no processo de reestruturação curricular, suas articulações, seus interesses, os conflitos e suas lutas são fatores de extrema importância para compreendermos a construção de uma identidade nacional timorense.

Nesse sentido, cabe pensar a construção curricular de Timor-Leste juntamente com a *história social das disciplinas*, isto é, pensar de que modo às disciplinas do currículo escolar afetavam a vida dos alunos e professores, e ir além, pensando como uma disciplina pode interferir na construção de uma identidade nacional. Já que, ainda apoiada em Goodson (1990), entendo que a implementação de uma disciplina escolar pode ser entendida como uma construção social e política, em que os sujeitos envolvidos empregam suas

ideologias. Portanto, quando escrevo que o currículo de Timor-Leste está sendo “aplicado” por portugueses, não estou desconsiderando as ressignificações realizadas por todos os sujeitos envolvidos (alunos, professores, gestores, etc...) quando este currículo se faz praticado.

Lopes (2006; 2011), ao polemizar as reorganizações curriculares, questiona a produção de sentidos frente às políticas que norteiam esse processo. Lopes (2011), que tem base nos estudos pós-estruturalistas, discorre que essa base teórica recentemente vem sustentando alguns Estudos Curriculares, e pode permitir a identificação de contradições e pontos de fratura com uma lógica reprodutiva.

Sítuo, assim, o que se delineia como uma problemática das relações entre representação, democracia e políticas de currículo, com base na incorporação de aportes conceituais pós-estruturais. Com o descentramento das estruturas, substituídas pelo discurso com centros provisórios e contingentes, levando à morte do sujeito com identidades e ação política, cabe repensar o que entendemos por uma política de currículo democrática e como compreendemos suas relações com os processos de representação (LOPES, 2012, p.703).

Segundo a autora, essa abordagem favorece a indagação sobre as relações entre contextos de produção de currículos, sujeitos produtores, contextos de apropriação curricular e sujeitos presentes nos currículos. Revelando, o quanto a elaboração e implementação de um currículo pode ser complexa e ir muito mais além da proposta curricular que o sustenta.

A teoria do discurso de Ernesto Laclau

Considerando o currículo em toda sua complexidade, este trabalho tem como referencial teórico-metodológico a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Com alicerces no pós-estruturalismo, Laclau (2011) considera a Teoria do Discurso como uma ferramenta para compreensão do social, onde seu entendimento dá-se a partir de ordens discursivas. Tendo as categorias analíticas *poder* e *discurso* como questões centrais das relações sociais. Essas por sua vez, se desdobram em outras noções centrais à teoria como: *ponto nodal*, *cadeias articulatórias*, *hegemonia*, *significante vazio* e *populismo* (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Segundo Mendonça e Rodrigues (2014), para Laclau o “discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva” (p. 49). Sendo que, os processos de significação discursiva acontecem por meio de um sistema em que cadeias de diferença e de equivalência, articuladas, disputam sentidos que são criadas no movimento de luta política.

Dessa forma, compreendo que discurso é um movimento constante de disputa de significados e significantes, e esse se torna hegemônico quando um *ponto nodal* fecha a cadeia de significação em uma dada formação discursiva, quando um discurso particular passa a se expressar no universal. Contudo, neste trabalho buscarei identificar as cadeias de diferença e equivalência que perpassam a reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) de Timor-Leste e qual o *ponto nodal* presente na implementação desse currículo.

A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DE TIMOR-LESTE: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

A reestruturação curricular do ESG teve início no ano de 2010, quando o Ministério da Educação de Timor-Leste (ME-TL) solicitou o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) para realizar a reestruturação no país. A FCG e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, com o apoio técnico da Universidade de Aveiro, apresentaram um projeto ao Fundo da Língua Portuguesa, sendo este aprovado para financiamento. Segundo Ramos e Teles (2012), o ME-TL tinha considerado que a estruturação do plano curricular, assim como a elaboração dos programas das disciplinas, dos manuais para os alunos e dos guias para os professores, deveriam ser realizados em articulação entre equipes homólogas de profissionais timorenses e portugueses.

Isabel Martins, coordenadora do projeto do currículo no ESG afirma que, “a equipe portuguesa procurou aprofundar conhecimentos sobre a realidade timorense e a cultura, inclusive a cultura escolar, mas não foi possível situar o mesmo nível de participação das equipes timorenses” (MARTINS; FERREIRA, 2013, p.23). No entanto, fatores como a carência de meio de comunicação, a falta de conhecimento na área específica das disciplinas e da LP, e a dificuldade do ministério timorense em efetivar a constituição da equipe timorense, fizeram com que as equipes homólogas não fossem formadas.

Assim, o Plano Curricular do ESG (2011) foi organizado sem a participação dos timorenses, e dessa forma, não posso deixar de problematizar

que o mesmo se trata de uma adaptação do modelo curricular português, já que apresenta a mesma configuração. O currículo do ESG é composto por dois percursos paralelos e alternativos, um em Ciência e Tecnologia (CT) e outro em Ciências Sociais e Humanidades (CSH), cada um deles constituído por cinco disciplinas específicas⁴. O plano integra ainda, um componente de formação geral, comum a ambas as vias, da qual fazem parte mais cinco disciplinas, sendo elas: Português, Inglês, Tétum, Tecnologia e Multimédia, e Cidadania e Desenvolvimento Social.

Entretanto, o documento cita que, a reformulação do ESG (2011) foi elaborada visando contribuir para o crescimento pessoal e social dos jovens timorenses, promovendo melhores condições de desenvolvimento sustentável nesse país nas dimensões social, econômica, cultural, científica, tecnológica e ambiental. Mas, ao entender o currículo a partir de articulações sócio-discursivas, pode-se dizer que os sentidos do currículo são construídos no seu processo de elaboração e implementação, e que diferentes sujeitos estão lutando por uma hegemonia dos seus sentidos discursivos. Pode-se dizer também, que Portugal atualmente vem exercendo o papel do discurso dominante/hegemônico, e isso foi permitido pelo *pondo nodal* que é a disseminação da LP no país, permitindo a elaboração dos currículos por estrangeiros. A construção do currículo em LP é para Timor-Leste uma estratégia política, pois o uso dessa língua pós-independência marca a diferenciação cultural com o antigo invasor indonésio, além de ser a sua porta de entrada para parcerias/cooperações diversas com o “mundo” lusófono, proporcionado pela sua entrada na CPLP. Mostrando assim, as cadeias articulatórias que perpassam a reestruturação curricular, ora marcada pela cadeia de diferença – que é a elaboração do currículo pelos portugueses sem participação timorense, e ora marcada pela cadeia de equivalência – que é a necessidade da disseminação da LP no país.

O currículo de Geografia de Timor-Leste

Na reestruturação curricular do ESG, a disciplina de Geografia está inserida no componente de CSH, sendo trianual e tendo uma carga horária de

⁴Disciplinas CT: Física, Química, Biologia, Geologia e Matemática / Disciplinas CSH: Geografia, História, Sociologia, Temas de Literatura e Cultura, e Economia e Métodos quantitativos.

3h/aula por semana. Segundo Bonito et al.(2014), para a reestruturação da disciplina se pensou na

Geografia como disciplina autónoma que interliga as componentes física, económica, social e cultural, pretende contribuir para que os alunos possuam uma educação geográfica que lhes permita observarem o mundo que os rodeia de forma integrada, considerando o sistema Terra como um todo, onde o ser humano assume um papel fundamental no equilíbrio entre os sistemas naturais e os sistemas humanizados (BONITO et al., 2014, p.441).

Segundo Gomes et al. (2011), a disciplina de Geografia em Timor-Leste privilegia as características, a estrutura e a dinâmica de cada componente (físico, social, económico e cultural), bem como as interações que se estabelecem entre os diversos componentes, visando um estudo integrador e reflexivo das potencialidades de cada componente na busca de um desenvolvimento sustentável.

Pensando a *história das disciplinas escolares* trazida por Goodson (1990, 1995), deve-se antes de pensar a prática do currículo em sala de aula, compreender os parâmetros anteriores a essa prática. Esses parâmetros anteriores correspondem ao currículo prescrito que “nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 21). No caso de Timor-Leste é possível notar a função utilitária exercida pela geografia escolar, evidenciado pelo forte discurso de desenvolvimento económico e sustentável que se estabelece na construção do seu recente Estado-Nação. O programa da disciplina de Geografia para ESG tem como seu principal tema de discussão *Os recursos de Timor-Leste*, e foi estruturado da seguinte maneira:

Quadro 1. Esquema conceitual da disciplina de Geografia do ESG de Timor-Leste

10º ano	<i>Unidade temática 1</i> Timor-Leste, na Ásia e no mundo	<i>Unidade temática 2</i> As paisagens de Timor-Leste	<i>Unidade temática 3</i> Os recursos de Timor-Leste: características,
----------------	--	--	---

			potencialidade e ameaças -Recursos naturais
11º ano	<i>Unidade temática 3</i> Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças -Recursos humanos -Recursos culturais		
12º ano	<i>Unidade temática 3</i> Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças -Recursos econômicos	<i>Unidade temática 4</i> Ordenamento do território e gestão sustentável de Timor-Leste	

Fonte: Bonito et al. (2014)

A formação dos professores de geografia, por sua vez, ocorreu segundo um acordo com as instituições responsáveis pela reestruturação curricular, de realizar os serviços científicos, técnicos e pedagógicos para promover o desenvolvimento do referido projeto. De acordo com Bonito (2014), uma vez terminada a primeira parte do projeto, isto é, a elaboração dos programas, bem como os manuais para os alunos e os guias para os professores do 10.º ano de escolaridade, foi considerado pela equipe de especialistas da Universidade de Aveiro propor a realização de um curso intensivo, visando a preparação do lançamento do 10.º ano de escolaridade em Timor-Leste.

O curso intensivo de formação aconteceu na Universidade de Aveiro, com a duração de seis semanas, consistiu-se em sessões diárias de 3 horas e ocorreu principalmente trabalhando os documentos previamente elaborados: Manual do Aluno e Guia do Professor, que são considerados pelos técnicos instrumentos fundamentais na concretização do novo programa de geografia. É importante ressaltar que apenas dois professores timorenses foram para Portugal participar dessa formação, já que a proposta era que posteriormente esses professores realizassem o papel de multiplicadores, formando assim os demais professores de Timor-Leste.

Porém, considero que implementar um currículo não se trata simplesmente de transferir os conteúdos presentes no currículo escrito para dentro da sala de aula, tratando o currículo como se fosse algo pronto e acabado. Como já mencionado, Timor-Leste está se reestruturando e se formando enquanto nação autônoma, é cercado de ações verticais que compõem a formação social, econômica e política de seu território. Acredito ser importante no atual momento, à criação de espaços de debates e pesquisas, que possibilitem a compreensão crítica da implementação da reestruturação curricular em Timor-Leste, trazendo assim, novos olhares e diálogos para o período histórico atual vivenciado nesse país e criando a possibilidades de novos sentidos e disputas discursivas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A reestruturação curricular de Timor-Leste foi elaborada por profissionais portugueses, sem a participação efetiva da equipe timorense, ou seja, o currículo geral e também o currículo de Geografia se trata de uma adaptação do modelo curricular português, pensados numa dada realidade e transferidos para outra. Neste contexto, é possível dizer que a LP é o *ponto nodal* do discurso hegemônico vigente para a construção de uma identidade nacional timorense atual.

Após a restauração de sua independência, Timor-Leste rapidamente normatizou a LP como língua oficial, tendo dois principais objetivos: Se lançar para o mundo através de sua participação na CPLP; e mostrar suas diferenças culturais com a indonésia, evitando assim, uma nova invasão. Dessa forma, concluo que as cadeias articulatórias envoltas no processo de reestruturação curricular, estão marcadas pela cadeia de diferença – que é a elaboração do currículo pelos portugueses, e pela cadeia de equivalência – que é a necessidade do uso da LP para o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. *Desenvolvimento da língua portuguesa na primeira década do século XXI*. In: SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO EM DÍLI - Díli: UNTL, 2013.

BONITO, J.; REBELO, D.; MORGADO, M.; GOMES, C.; COELHO, C.; ANDRADE, A.S.; MARQUES, L. Contributos da reforma curricular em Timor-Leste para a literacia do cidadão em Ciências da Terra. *Terra Didática*, 2014.

BRITO, R. L.; DIAS, C. S.; SILVEIRA, A. C.; *Políticas Linguísticas e Práticas Pedagógicas: O ensino de Língua Portuguesa por meio da análise da paisagem linguística de Díli*. In: GUEDES, M. D. (orgs.) ... [et al.] *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste* / – Florianópolis : NUP/UFSC, 2015.

GOMES C., MORGADO M., COELHO C. 2011. *Programa. Geografia – Ensino Secundário Geral*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste. URL: <https://www.ua.pt/ReadObject.aspx?obj=28435>. 2011.

GOODSON, I. Tornando-se uma Matéria Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n°2, 1990. p. 230-254.

_____. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LACLAU, E. *Emanipação e Diferença*. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*. V. 6, n. 2, jul/dez, 2006.

_____. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____. Democracias nas políticas de currículo. In: *Cadernos de Pesquisa*.v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

MARTINS, I. P.; FERREIRA, A. A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor Leste: Um caso de cooperação da Universidade de Aveiro no domínio da educação. In C. Morais, & R. L. Coimbra (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa*. 2013.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P.; Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (org.) *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: Em torno de Ernesto Laclau* – 2.ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

RAMOS, A. M.; TELES, F. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2012-2017)*. Universidade de Aveiro, 2012.

RDTL. *CENSO*, Timor- Leste, 2015.

_____. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Ministério da Educação, 2011.

WORLD BANK. *Timor-Leste education: the way forward*. Díli: World Bank, 2003.

_____. *Timor-Leste education science independence from reconstruction to sustainable improvement*. Díli: World Bank, 2004.

CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR



O DOMÍNIO DA AVALIAÇÃO GRAMATICAL NOS EXAMES DE PORTUGUÊS DE 2015: CONTEÚDOS E OPERAÇÕES LINGUÍSTICAS

António Carvalho da Silva, Universidade do Minho, CIED

INTRODUÇÃO

Surgindo na sequência de estudos anteriores (Silva, 2009; Silva & Silva, 2014), a finalidade principal deste texto, que selecionou como objeto as Provas Escritas de Português realizadas em 2015, é a de analisar a forma como foi concretizada a avaliação no domínio gramatical, a partir dos enunciados dos exames de quatro Ciclos distintos.

Perante um *corpus* circunscrito, acima de tudo por se tratar da descrição, da comparação e de uma análise de conteúdo das secções dessas provas que dizem respeito aos itens de avaliação do conhecimento gramatical, isto é, do “*conhecimento explícito da língua*” (Reis, 2009, p. 16), importa, antes de mais, sublinhar que este é um estudo de caso, tal como foi definido por Morgado (2015). Não se trata, porém, de um estudo qualquer, na medida em que estes exames são os últimos de um tempo, que poderíamos apelar de ‘*era da avaliação sumativa centralizadora*’.

Neste quadro, faz até algum sentido que o Ministério da Educação tenha decidido, já para o ano letivo de 2015/2016, anunciar (a 8/1/2016) e implementar três medidas, através do novo “Modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens no Ensino Básico” (Ministério da Educação, 2016, p. 2): *a*) introdução de Provas de Aferição no 2.º, 5.º e 8.º anos; *b*) manutenção do Exame do Ensino Básico, no 9.º ano; *c*) suspensão das Provas Finais de 4.º e 6.º anos.

Perante estes dados, temos já uma noção de que a avaliação externa do conhecimento gramatical sofreu, nos tempos mais recentes, uma reconfiguração que permitirá, genericamente, responder ao objetivo de *descrever e compreender a (re)organização das provas escritas de Português de 2015, em termos dos conteúdos avaliados e das operações (meta)linguísticas implicadas.*

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

No sentido de discutir, mesmo que de modo sumário, o estatuto e as funções do ensino e da avaliação na área do Português, abordamos aqui o papel da avaliação escrita em Português, os domínios do ensino da língua, com destaque para o conhecimento gramatical escolar, que é testado formalmente nos exames.

Como foi sublinhado, os exames nacionais de 2015 e de 2016 constituirão marcos, ao nível da avaliação externa, de uma mudança indelével na história da avaliação em Portugal e na área do Português, pelas alterações que implicaram. Além disso, o Ministério da Educação (2016, p. 1) assume o discurso de que “As dinâmicas de avaliação visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos.”

Tendo em consideração este pressuposto, sabemos do papel especial que a avaliação escrita dos conhecimentos linguísticos sempre desempenhou ao nível do sucesso escolar, tal como refere Amor (1999, p. 114): “Na escola actual – e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita.” De facto, se as práticas de transmissão do conhecimento (os conteúdos) se fazem oralmente, já a sua aprendizagem e a demonstração dos saberes são, sistematicamente, feitas em provas escritas.

Esse é também o entendimento de Carvalho (2011, p. 83), que garante: “Pela escrita passa grande parte da avaliação a que os alunos se submetem, do que se pode inferir que a obtenção de bons resultados escolares não depende apenas da posse do conhecimento adquirido mas também da capacidade de o veicular por escrito”. Portanto, o domínio da escrita é uma condição do sucesso académico dos alunos.

Inclusive, as *Metas Curriculares* (de 2012) assumem-se como orientação para os processos de ensino e avaliação, já que, segundo os seus autores, “As Metas ora definidas constituem-se como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa.” (Buescu *et al.*, 2012, p. 4)

Ora, para compreender os exames e o modelo de avaliação, nada melhor que comparar as categorias gramaticais e as operações linguísticas. Na visão corrente do ensino da língua, saber gramática tem como fim o sucesso nos exames e o sucesso acadêmico, mas não tanto o saber ler e escrever com competência. Portanto, avalia-se o conhecimento em si mesmo (função cognitiva), sem atender muito às dimensões instrumental e atitudinal, que são outros objetivos da gramática escolar (Duarte, 1998).

Para entender melhor o modelo dos exames, importa atentar na aula típica de Português, em que o(s) texto(s) ocupa(m) lugar central, seguido(s) de atividades associadas à leitura, à escrita e à gramática. O conhecimento gramatical marca, de facto, presença nessas aulas, tal como sugeriu Costa (2009, p. 37), ao descrever uma “estrutura típica das actividades propostas nos manuais: é apresentado um texto com um conjunto de perguntas de interpretação e uma ou duas perguntas de gramática”.

Na verdade, a avaliação sumativa (externa) tem o poder não só de regular as práticas dos professores, mas sobretudo de condicionar, na forma e na substância, as aprendizagens dos alunos. É portanto seguro que os exames regulam, de múltiplos modos, as aulas de Português, sendo também certo que as provas escritas a analisar apresentam uma estrutura semelhante (à das aulas e à dos manuais): após um texto, surgem questões de compreensão leitora; com outro texto, há mais perguntas; seguem-se as questões de gramática (secção nunca identificada) e, por fim, ocorre a questão de escrita. Os domínios avaliados são, pois, a leitura, a gramática, a escrita, não havendo espaço para a oralidade, nem, de modo explícito, para questões da educação literária.

Perante estes factos e sabendo que a avaliação (formativa ou sumativa) desempenha um papel crucial nos processos de construção do conhecimento e de consolidação das aprendizagens, há que defender o papel primordial de uma “*avaliação formativa alternativa (AFA)* [...] cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão” (Fernandes, 2006, p. 32), tal como parece tencionar fazer o Ministério da Educação a partir de 2016.

DEFINIÇÃO DO ESTUDO

No enquadramento sobre a gramática e a avaliação (escrita) nos exames de Português, discutimos, em especial, o estatuto desse domínio no quadro do ensino e da avaliação na área da língua materna, iniciando, desta feita, a apresentação da metodologia de análise dos exames.

Antes de mais, importa sublinhar que este estudo de caso surge no quadro de uma abordagem de Provas Finais (PF) realizadas nos últimos anos (Silva & Silva, 2014). Sabendo das várias provas realizadas em 2015, cinge-se este estudo à 1.^a fase dos exames e aos grupos das PF que avaliam conteúdos gramaticais. Os 24 enunciados destas secções das provas serão estudados numa perspectiva descritiva e explicativa, de acordo com o modelo de análise de conteúdo de Bardin (2004).

Em termos das dimensões analíticas e da discussão de resultados, os dados deste estudo surgirão em três partes: *a*) caracterização da organização dos exames de 2015, no sentido de se verificar a integração dos três domínios avaliados (leitura, gramática e escrita); *b*) descrição dos conteúdos gramaticais, seguindo as áreas correntes da linguística (morfologia, sintaxe, semântica); *c*) avaliação das operações gramaticais, segundo os itens de Silva (2008, p. 285): reconhecimento, produção, explicitação.

Definido o objeto da análise (avaliação externa da gramática), delimitado o *corpus* (24 questões gramaticais de quatro exames), estabelecem-se então os objetivos.

Sabendo que a finalidade deste estudo na área do Português é a avaliação externa (dos exames), selecionaram-se quatro PF, formando-se um *corpus* constituído pelas PF de Português de 2015, relativas aos quatro níveis de escolaridade: 1.º, 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário. As provas escolhidas são:

1. PF04 – Prova Final de Português (4.º ano), 1.º Ciclo (N.º 41);
2. PF06 – Prova Final de Português (6.º ano), 2.º Ciclo (N.º 61);
3. PF09 – Prova Final de Português (9.º ano), 3.º Ciclo (N.º 91);
4. PE12 – Prova Escrita de Português (12.º ano), Ensino Secundário (N.º 639).

Escolhidos os exames a estudar e a secção a analisar (dedicada à avaliação da gramática), foi necessário identificar os objetivos, associados às dimensões analíticas, com a finalidade de compreender o modelo e as funções da avaliação gramatical.

Partindo da pré-análise dos enunciados das PF de 2015, da organização interna dos exames, dos conteúdos e das questões, consideram-se três objetivos fundamentais:

- (i) Descrever a organização interna das PF de Português de 2015;
- (ii) Analisar o conhecimento gramatical em termos dos conteúdos avaliados;
- (iii) Explicitar as operações (meta) linguísticas caracterizadoras dos exames.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Sendo este mais um estudo exploratório sobre exames, em que se restringe o horizonte da análise às dimensões já referidas, inicia-se a discussão dos resultados, procurando dar resposta aos objetivos específicos também definidos.

Quanto à organização interna dos exames, como se comprova na Tabela 1, os vários enunciados das provas, divididos normalmente em quatro grupos, organizam-se a partir de textos informativos e/ou literários, estes últimos de vários géneros. As questões selecionadas para avaliar os três domínios programáticos do Português (leitura, gramática e escrita) estão mais (as de leitura) ou menos (as de gramática e de escrita) próximas dos assuntos que são abordados nos textos escolhidos.

Em termos estruturais, estas provas têm sequências muito próximas, já que integram, em média, 2,5 textos, 12,5 questões de leitura, seis de gramática e uma de produção escrita, que corresponde à pergunta de desenvolvimento de um texto.

Tabela 1

Categories Provas	Textos	Questões Leitura	Questões Gramática	Questões Escrita	Total Questões
PF04	Informativo	6			22
	Narrativo	9	6	1	
PF06	Informativo	6			21
	Narrativo	7	7	1	
PF09	Informativo	7			19
	Narrativo	3			
	Épico-narrativo	2	6	1	
PE12	Narrativo	3			16
	Poético	2			
	Informativo	5	5	1	
Totais	10	50	24	4	78
Médias	2,5	12,5	6,0	1,0	19,5

Tabela 1. Organização interna das provas escritas de Português de 2015

Seguindo a tradição, os textos do cânone literário (seis) predominam, havendo sempre um texto narrativo nas provas, assim como um texto informativo. Na sequência dos textos, surgem questões sobre leitura (em média, 12,5), seguindo-se as questões gramaticais (seis por prova) e, por fim, uma produção escrita de extensão variável.

Confrontando o número de questões, deduz-se que os domínios mais importantes são os da leitura, da gramática e da escrita, mesmo que a única questão desta área seja mais exigente e complexa, dada a sua extensão e os vastos critérios de avaliação.

Sintetizando, verifica-se que a estrutura das provas é igual às de outros anos, replicando um modelo utilizado há uma década (desde 2005) e avaliando, em moldes idênticos, os domínios programáticos da leitura, da escrita e da gramática.

No intuito de descrever e interpretar a natureza da avaliação neste último domínio, realizou-se a identificação dos conteúdos gramaticais das 24 questões, agrupando-os por áreas da linguística descritiva: morfologia, sintaxe, ou outras. Como se comprova pela Tabela 2, as questões em evidência são as da morfologia e da sintaxe (10 ocorrências cada), sendo as de outras áreas (quatro ocorrências) irrelevantes. Estamos, então, perante um modelo de avaliação que, nos conteúdos, é de cariz redutor, limitando a sua intervenção ao núcleo central da gramática tradicional – a morfossintaxe.

Tal significa que os alunos assim avaliados ficarão “validados” nos termos estritos de uma competência associada ao conhecimento de classes de palavras e da estrutura das frases. Há ainda uma diferença entre as provas do 4.º e do 6.º anos (com mais questões de morfologia (oito) do que de sintaxe), isto por comparação com os exames do 9.º e do 12.º anos, em que as questões de sintaxe (sete) já prevalecem sobre as de morfologia (apenas duas).

Tabela 2

Áreas:	Morfologia	Sintaxe	Outras	Total Provas
PF04	4	1	1	6
PF06	4	2	1	7
PF09	2	4	0	6
PE12	0	3	2	5
Total Áreas	10	10	04	24

Tabela 2. Conteúdos gramaticais avaliados nos exames de Português

Da análise dos enunciados destas provas, há dados talvez ainda significativos no que se refere à outra dimensão analítica – a das operações (meta)linguísticas que o aluno realiza para responder às questões. Na verdade, descobriu-se a não ocorrência de verdadeiras operações metalinguísticas – as de explicitação, ou seja, aquelas em que o aluno teria de fundamentar ou de explicar os seus conhecimentos gramaticais.

Como evidencia a Tabela 3, há um predomínio de operações de reconhecimento ou reprodução, de modo idêntico nas quatro provas e num total de 19 itens, ou seja, em 79% das 24 questões. As outras operações (21%) são de produção, tendo aí o aluno de criar ou transformar um enunciado linguístico.

Tabela 3

Operações:	Reconhecimento	Produção	Explicitação	Total Provas
PF04	05	01	00	06
PF06	04	03	00	07
PF09	05	01	00	06
PE12	05	00	00	05
Total Categorias	19	5	0	24

Tabela 3. Operações linguísticas das questões gramaticais nas provas de Português

Desta avaliação realizada pela demonstração de conhecimentos gramaticais adquiridos pode deduzir-se a prevalência de um modelo de gramática da reprodução ou memorização e não de uma gramática nova de compreensão dos usos da língua, ou seja, do saber gramatical que funciona como instrumento de melhoria das competências verbais. Os raros exemplos de itens de produção (cinco) são a prova daquela ilação:

- (1) “Reescreve a frase seguinte, colocando no singular **todas** as palavras que estão no plural. / [...]” (PF04, p. 13)
- (2) “[...] / Completa a frase seguinte, reescrevendo em discurso indireto a fala da Rita. Faz apenas as alterações necessárias. / *A Rita disse*” (PF06, p. 12)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando retirar outras ilações sobre o modelo de avaliação subjacente a estas provas e sobre um tipo de gramática escolar implícito às questões nelas apresentadas, podemos sustentar, na relativa equivalência de um restrito estudo

de caso, que se trata de um entendimento puro de avaliação sumativa (que verifica conhecimentos), a qual revela uma visão da gramática como conhecimento autónomo, que existe por si só e apenas para ser “usado” em contexto de avaliação formal, sem implicar os aprendentes da língua numa melhor compreensão do seu funcionamento e dos seus possíveis usos.

Além disso, da organização interna destas provas escritas, as últimas de um modelo de há uma década e já estudado (Silva, 2009), é plausível deduzir-se que os alunos dos Ensinos Básico e Secundário (re)conhecem este modelo de prova, preparam-se para a realizar, mas nem sempre têm sucesso, dada a multiplicidade de conteúdos em avaliação nos domínios programáticos objeto de teste – leitura, gramática e escrita.

Uma conclusão específica que se pode retirar deste estudo sintético sobre os exames de Português de 2015 é que os principais conteúdos gramaticais avaliados (e as áreas em que se integram) também não constituem novidade, já que predominam itens da morfologia e da sintaxe, tal como sucedeu nos exames de 2014, em que a percentagem de questões da morfossintaxe era de 83% (Silva & Silva, 2014, p. 274).

Também ao nível das operações linguísticas que os alunos têm de realizar (para responder às questões), há um predomínio das de reconhecimento (79%), tal como sucedeu em 2014 (87%), ao passo que as de explicitação do conhecimento gramatical são inexistentes, o que significa que estes alunos têm de saber gramática (de cor), mas não precisam de estar habilitados a refletir sobre a língua e o seu funcionamento. Na verdade, considerando os dados da representação do conhecimento gramatical que desta análise dos exames de Português resulta, merece ponderação uma certa “valorização do reconhecimento sem conhecimento” (Castro, 2000, p. 150), o que sucede nos atuais exames e que pode conduzir à fragilização deste processo de avaliação formal.

Um aspeto que estes exames ainda não consideram, e que a avaliação formativa tendia a integrar, é o próprio processo de avaliação, tal como se interroga Lomas (2003, p. 278) acerca de várias questões associadas à educação linguística: “Avaliam-se não apenas os resultados da aprendizagem, mas também os processos de ensino [...]?”

Enfim, acerca dos novos livros de Português, já tivemos oportunidade de considerar que “A visão de gramática retirada da análise destes manuais é a de que ela é objeto de reconhecimento, de repetição ou de revisão” (Silva, 2016, p. 109), o que, *mutatis mutandis*, se pode também aplicar e concluir acerca do(s)

modelo(s) de avaliação (externa) do conhecimento gramatical escolar, tal como teve lugar em 2015.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (1999). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia* (5.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*(3.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, J. A. B. (2011). A escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-105). Porto: Universidade do Porto Editorial.
- Castro, R. V. (2000). *De quem é esta gramática? Acerca do conhecimento gramatical escolar*. In C. Reis (Org.), *Didáctica da Língua e da Literatura* (vol. I, pp. 141-151). Coimbra: Livraria Almedina.
- Costa, J. (2009). A gramática na sala de aula: o fim das humanidades? *Palavras*, 36, 33-46.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA. VV., *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender* (pp. 110-123). Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (2016). Modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens no Ensino Básico, disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/ministerios/medu/documentos/20160108-medu-avaliacao-ensbas.aspx>, acedido em 22/07/2016.
- Morgado, J. C. (2015). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (2.ª ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, A. C. & Silva, A. P. T. C. (2014). A questão dos exames nacionais de Português: um estudo da gramática nas provas de 2014. In A. F. Moreira *et al.* (Orgs.), *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 268-276). Braga: Universidade do Minho.

Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, A. C. (2009). A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame de Português. *Diacrítica*, 23 (1), 171-203.

Silva, A. C. (2016). A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano. *Diacrítica*, 30 (1), 83-112.

- VI -

CURRÍCULO, CULTURA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL?

Elenilton Vieira Godoy – Centro Universitário da FEI e UNICSUL
(Brasil)

INTRODUÇÃO

A importância da cultura para discutirmos as questões da contemporaneidade é conferida a partir da premissa de que a cultura é formada por um conjunto de sistemas de significados que dão sentido às ações humanas, sejam elas as nossas ou as demais, possibilitando o entendimento de que qualquer ação social é cultural e que, por isso, as práticas sociais que expressam, comunicam e produzem significados são práticas de significação discursivas. Dessa forma, sendo a política, a economia, a educação, o poder entre outros, práticas sociais, produtoras de discursos e significados, elas também possuem uma dimensão cultural. Do ponto de vista da dimensão educacional, que é o nosso objeto de estudo, em consonância com Neto (2004), consideramos que a escola tanto produz quanto reproduz a sociedade em que está inserida.

As práticas de significação e os sistemas simbólicos, constituintes de um sistema de representação, atuam na constituição do sujeito, da sua subjetividade e identidade e na fabricação de formas de diferenças entre os elementos de um mesmo ou distinto grupo social. Essa sujeição é responsável pela produção das diferenças, que são intrínsecas à constituição das identidades, regulando os sujeitos e as suas condutas.

A cultura como aqui entendida produz outras formas de regulação, tais como a normativa, que molda, direciona a nossa conduta e as nossas práticas humanas, tornando nossas ações sociais claras para os outros; e os sistemas

classificatórios, por meio da classificação de ações e comparação de condutas e práticas humanas.

A sujeição por meio da cultura é uma forma de poder, à medida que a cultura se torna mais central no debate e na compreensão das questões contemporâneas, ou seja, as questões associadas à política, ao poder, à economia, à educação etc.

As mudanças ocorridas nos campos social e cultural e, principalmente, na percepção da importância da cultura para pensar o mundo contemporâneo, ao exercer sua influência no pensamento da educação escolar, atingiram diretamente um componente crucial da educação, qual seja o currículo, possibilitando tomá-lo como uma arena de luta circundada pela significação e pela identidade. O currículo mantém uma relação muito próxima com o social e o cultural. Em consonância com, Neto (2004), pode-se afirmar que o currículo é um artefato escolar inventado a partir de ressignificações do mundo social e, conseqüentemente, do mundo cultural, ou seja, ressignificações do espaço e do tempo.

O currículo é para nós, uma invenção social, logo uma prática cultural e, por isso, segundo Macedo (2006) está envolto por relações ambivalentes de poder relacionadas ao controle e à resistência, associa-se às práticas discriminatórias, local em que as diferenças são produzidas. Neste sentido, em consonância com Macedo (2006), consideramos que o currículo é um lugar em que as culturas convivem com a diferença.

Partilhamos da ideia de Neto (2002), de que o currículo situa-se na intersecção entre a escola e a cultura, pois ele é uma parcela da cultura selecionada, por sua relevância em determinada época e que é trazida para a educação escolar, ou seja, o currículo, para nós, faz parte da tradição seletiva.

Concordamos com Silva (2000), sobre o fato de que o currículo passa a ser visto como um artefato cultural, pois, em termos institucionais, é uma invenção social, uma prática discursiva conectada à produção de identidades culturais e sociais; e em termos de conteúdo, é uma construção social pelo fato de o conhecimento ser um produto criado e interpretado socialmente, uma epistemologia social, conforme enunciado por Popkewitz (1997).

Em consonância com Silva (2000), o currículo e o conhecimento escolar são práticas culturais em que a sujeição e a resistência estão frequentemente presentes e, que distintos grupos sociais lutam por sua hegemonia.

Ao posicionarmos o currículo na perspectiva que, situa a cultura como uma dimensão central para discutir, interpretar, analisar e conjecturar as questões educacionais concordamos com o pensamento de Silva (2000), de que as diversas formas de conhecimento são, de certa maneira, valorizadas igualmente.

Olhar o currículo escolar na perspectiva que adota a centralidade da cultura, para nós, pode ser o caminho para conseguir montar o quebra-cabeça dos saberes que devem ser privilegiados na educação escolarizada, quais sejam os saberes produzidos pelas culturas do opressor e do oprimido, ou seja, saberes hibridizados.

Objetivamente, a diminuição da fronteira entre os conhecimentos escolares e cotidianos significa que “todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural, [...] está estreitamente vinculado com as relações de poder.” (SILVA, 2000, p. 144)

Os saberes escolares são uma forma legítima de criação de significados, de enunciados, “não estão soltos no mundo, e sim, mais ou menos ligados por outros enunciados, numa série discursiva que institui um regime de verdade fora do qual nada tem sentido”. (NETO, 2000, apud. GABRIEL, 2010, p. 239 e 240)

Na medida em que o saber, seja ele escolar ou não, mantém relação estreita com o significado, ele é uma prática discursiva, logo cultural. Sendo assim, adotamos a definição de Foucault sobre saber, qual seja, “o conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência, apesar de não se destinar necessariamente a lhe dar lugar”. (FOUCAULT, 2007, p. 204)

O saber e o poder implicam-se mutuamente, pois de acordo com Machado (1979), não há relação de poder sem a fabricação de saberes, bem como todo saber produz novas relações de poder. O conhecimento seja ele, científico ou não, segundo Machado (1979), tem a sua existência condicionada ao poder, à fabricação de sujeitos e de domínio de saber.

Acreditamos que a relação dialética entre saber e poder ajuda a mensurar e compreender a dimensão se não exata, mas muito próxima disso, do valor e da importância do conhecimento, seja ele científico ou de outra natureza, na configuração da sociedade contemporânea – uma sociedade tecnológica e informacional, em que o capital cultural, por intermédio do imaterial, transforma cada vez mais as relações trabalhistas, econômicas, políticas, sociais e culturais.

Desse modo, tomando a premissa de que o saber é político e isento de neutralidade, na sequência do nosso estudo, pretendemos colocar em cena o saber (ou conhecimento) matemático que ao longo do século XX, independentemente, da teoria curricular em voga, sempre ocupou posição de

destaque nas discussões educacionais. Aceitamos o fato de que o conhecimento matemático, por sua estreita relação com as ciências exatas e biológicas, sempre foi visto por aqueles que detêm o poder como um conhecimento poderoso, útil para o desenvolvimento tecnológico de uma sociedade. Não é somente por esse motivo que o conhecimento matemático é legitimado pelos governantes, mas também por ser “um conhecimento discreto, isolado, independente [...] que se pode tanto ensinar quanto, o que é fundamental, testar.” (APPLE, 2006, p. 70)

Contudo, tomando como referência tanto o fato de que o conhecimento, o saber são práticas discursivas, logo culturais, quanto à epistemologia social de Popkewitz, em que o conhecimento se entrelaça com o mundo institucional para produzir relações de poder, consideramos que esse mesmo conhecimento que serve ao ideal dominante, se hibridizado, produz contrapoderes e resistência.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Em um momento em que – o debate sobre a necessidade de romper e mesmo eliminar as barreiras disciplinares ganham espaço; há mais valorização dos saberes não científicos no cotidiano; a cultura escolar cada vez mais busca distanciar-se da cultura dominante e se aproximar das culturas das minorias; destituir a disciplina escolar Matemática do seu status quo privilegiado é algo impensável na sociedade contemporânea e, neste sentido, o debate em torno da questão de privilegiar os saberes matemáticos produzidos nas diferentes culturas se apresenta como emergente no debate vivenciado, principalmente nos estudos etnomatemático – é que pretendemos acrescentar e refletir sobre o lugar ocupado pela Educação Matemática neste cenário.

A questão que se apresenta é como tratar o conhecimento matemático institucionalizado em consonância com os saberes matemáticos não institucionalizados, em um momento em que o país cresce e precisa cada vez mais de pessoas com competências e habilidades desenvolvidas pela Matemática institucionalizada. É quase uma relação dicotômica, não porque os saberes matemáticos produzidos às margens das bacias hidrográficas sejam insuficientes para produzir habilidades e competências, mas porque não temos dado o devido espaço em nossas discussões para tratarmos deste conhecimento matemático, logo não temos elementos suficientes para pensarmos tais transformações. Os saberes e conhecimentos matemáticos difundidos em nossas escolas estão muito arraigados em nossos docentes e mesmo na comunidade de Educação Matemática, e fazer algo diferente seria uma transformação nos moldes do Movimento Matemática Moderna. Assim, será que não estamos próximos de um

novo Movimento da Matemática, não Moderna, mas com uma nova feição, delineada pelas cores/tons/matizes do multiculturalismo, das questões de gênero e raça, das relações de poder, dos saberes e conhecimentos das culturas das minorias, nas histórias dos vencidos?

Há urgência em discutir essas e outras questões afins. Cumpre indagar como a Educação Matemática, como os professores de Matemática, por meio de tendências e estudos teóricos, têm incorporado aos seus debates, pesquisas, as ideias discutidas e difundidas no campo do currículo, envolvendo a centralidade cultural e as relações de poder.

As pesquisas realizadas, no Brasil, sobre o currículo da Matemática escolar estão muito presas às discussões relacionadas aos currículos oficiais e a história da Matemática escolar, faltando, do nosso ponto de vista, uma aproximação com aquilo que vem sendo discutido e realizado no campo do currículo no Brasil. Parece-nos que as questões relacionadas à dicotomia entre o ensino pragmático, utilitário e o ensino formal, geral, e a finalidade da Matemática escolar, contribuíram, significativamente, para este distanciamento. Esse distanciamento fez com que as discussões curriculares associadas à Matemática escolar centralizassem as atenções, mesmo que involuntariamente, para a legitimação deste saber. Em que momento da nossa história recente no campo da Educação Matemática brasileira discutiu-se uma agenda para tratar do ensino da Matemática escolar? Questionou-se a legitimação deste saber escolar? Defendeu-se o ensino de Matemática que privilegiasse a maioria oprimida? Quantas vezes, em nossas salas de aula, de Matemática não justificamos a importância do saber matemático para que os menos afortunados não se tornassem mais excluídos? Mas quando, efetivamente, conseguimos colocá-los em uma condição privilegiada para realizar voos mais altos? Que Matemática é essa tão fascinante que cega os nossos olhos quando se trata de perceber o seu papel hegemônico? Que Matemática é essa tão fascinante que não abre os nossos olhos para a utilizarmos como arma de resistência contra-hegemônica? Essas são questões que põem em evidência a dimensão política da Matemática na escola.

Consideramos que há estudos dentro da área de Educação Matemática que nos permitem discutir e apontar caminhos pertinentes para subsidiar o debate em questão, tais como os estudos envolvendo à Etnomatemática, à Educação Matemática Crítica e à Modelagem Matemática, pois do nosso ponto de vista, a Modelagem Matemática, como método, é um instrumento valioso para colocar em prática o que é preconizado como finalidade do ensino da Matemática pela Etnomatemática e pela Educação Matemática Crítica. Da mesma forma, a Educação Matemática Crítica pode ser utilizada como um poderoso instrumento

analítico para estudar as relações envolvendo a Matemática acadêmica, a Matemática escolar, a cultura e as relações assimétricas de poder, presentes na sociedade contemporânea. Em relação à Etnomatemática entendemos que ela possibilita um debate muito próximo aos estudos sobre as teorias do currículo, especificamente quando a cultura se torna dimensão central nas discussões no campo do currículo.

APROXIMANDO IDEIAS

Neste artigo não será possível discutir e aprofundar ideias associadas à Etnomatemática, Educação Matemática Crítica e Modelagem Matemática, uma vez que o espaço nos limita, contudo, pretendemos alinhar algumas ideias envolvendo estes estudos. Devido à escolha destes e não de outros estudos em Educação Matemática, consideramos que a Modelagem ocupa um espaço de destaque quando utilizada como metodologia de ensino, justamente por sua forte relação tanto com a Etnomatemática quanto com a Educação Matemática Crítica. Para Caldeira (2009) a Modelagem Matemática é mais do que um método de ensino-aprendizagem, é um novo conceito de Educação Matemática. Para nós, essa ideia se evidencia quando utilizamos a Modelagem Matemática em consonância com a Etnomatemática e com a Educação Matemática Crítica. A ideia principal é adotarmos “práticas pedagógicas que permitam aos alunos analisarem criticamente os problemas que os rodeiam e que também os auxiliem a promover a justiça social [e cultural] (grifo nosso) na sociedade contemporânea”. (OREY & ROSA, 2007, p. 197 e 198)

Conforme nos indicam Orey & Rosa (2003), em termos políticos, a Etnomatemática aproxima-se dos fatos e das práticas marginalizadas, principalmente, dos oprimidos, dos vencidos, dos que vivem em guetos; em termos formativos e educativos, a Etnomatemática vincula-se ao pensamento matemático sofisticado com o intuito de desenvolver habilidades e competências matemáticas, bem como compreender os saberes-fazer matemáticos.

Em consonância com Orey & Rosa (2003), consideramos que a Modelagem Matemática é vista como um processo etnomatemático, pois além de se preocupar com a resolução de situações-problema, busca a compreensão de como o estudante pode usar os saberes matemáticos não institucionalizados para solucionar problemas da sua vida cotidiana. A Modelagem também busca compreender o que é Matemática e como os seus saberes-fazer etnomatemáticos, por meio dos sistemas de representação, atuam na subjetividade dos sujeitos das diferentes culturas, fortalecendo as suas

identidades e contribuindo para o desenvolvimento do respeito às diferenças e a não submissão à cultura dominante.

De acordo com esses autores, a Etnomatemática ao privilegiar os saberes-fazeres matemáticos das culturas, ao modelar problemas, põe o aluno em contato, com a Matemática institucionalizada e a Matemática não institucionalizada.

Acrescentemos ao debate envolvendo a Etnomatemática e a Modelagem Matemática a Educação Matemática Crítica, por entendermos que essa combinação traz benefícios ao ensino de Matemática, pois aproxima e evidencia o caráter político, social e cultural da Matemática escolar.

Segundo Passos (2008), o papel desempenhado pela linguagem matemática, em diferentes estratos da sociedade é o principal elo entre a Etnomatemática, a Educação Matemática Crítica e a Modelagem Matemática. A linguagem é uma ferramenta utilizada tanto para a ampliação da visão de mundo, quanto para o desenvolvimento do empowerment.

Acreditamos como Passos, que o fortalecimento da identidade cultural dos indivíduos, como seres autônomos e capazes, por meio do dispositivo etnomatemático, em consonância com a Modelagem Matemática e com o desenvolvimento da Competência Democrática, defendida pela Educação Matemática Crítica, traria contribuições significativas para um determinado grupo social. Desse modo, o pleno exercício da cidadania em uma sociedade democrática, dar-se-ia, por meio da atuação direta dos indivíduos, nessa sociedade, identificando, respeitando e valorizando os diferentes estratos da sociedade em que os saberes matemáticos estão presentes.

Considerando essas premissas, a articulação do caráter político da Etnomatemática e da Educação Matemática Crítica pode subsidiar a discussão sobre como o ensino da Matemática atua na inculcação de ideias que fortalecem o papel formatador e, muitas vezes, não crítico do conhecimento matemático. Nessa perspectiva, o conhecimento matemático deveria ser entendido como um conhecimento que, ao modelar situações, experimentos e fenômenos da vida cotidiana, traz para o ambiente da sala de aula, questões importantes da sociedade contemporânea e, por consequência, põe em contato e prepara os alunos para lidarem com essas questões, com criticidade, ao se depararem com elas, em um futuro próximo e fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CALDEIRA, A. D. Modelagem Matemática: um outro olhar. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciências e Tecnologia*, v.2 n. 2, Universidade Federal de Santa Catarina, SC. p. 33-54, 2009.

FOUCAULT, M. A *Arqueologia do Saber*. 7. ed. Tradução. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 212-248, 2010.

MACEDO, E CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*. Vol. 6, n. 2. Lisboa, p. 98-113, 2006.

MACHADO, R. Introdução. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. 26. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, p. VII-XXIII, 1979.

NETO, A. V. Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*. Vol. 8. N° 15. Porto Alegre, p. 157-171, 2004

_____. *Currículo e Cultura*. Contrapontos. Itajaí, SC, Ano 2. N° 4, p. 43-51, 2002

OREY, D. C.; ROSA, M. A dimensão crítica da Modelagem Matemática: ensinando para a eficiência sociocrítica. *Revista Horizontes*, v. 25, nº2. São Paulo, p. 197-206, 2007.

_____. Vinho e Queijo: Etnomatemática e Modelagem. *Bolema*, ano 16, nº 20, Campinas, p. 1- 16, 2003.

PASSOS, C.. *Etnomatemática e Educação Matemática Crítica: conexões teóricas e práticas*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2008.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em Educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, T. T. *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2000 .

- VII -

**A PRÁTICA COMO DIMENSÃO CURRICULAR:
RECONTEXTUALIZAÇÃO DE PROPOSTAS DE
LIVROS DIDÁTICOS NO TRABALHO COM
GÊNEROS DISCURSIVOS EM AULAS DE
PORTUGUÊS**

Emanuele de Souza Pacheco – UFPE (Brasil)

Lívia Suassuna – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Como acentuou Williams (*apud* MOREIRA, 1990, p. 213), “todo currículo implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação”. O fato de o currículo ser uma construção histórica e social atesta seu caráter movente e o define como algo muito além de um conjunto fixo de conhecimentos de uma cultura reificada. Campo de luta em torno da construção/imposição de significados sobre o mundo, o currículo se relaciona com uma ideia de cultura essencialmente dinâmica (SILVA, 2010).

Nessa perspectiva, a ideia de política educacional não se restringe ao contexto oficial ou às medidas de governo. Ball (1989) enfatiza a relevância das micropolíticas, apontando o contexto da prática como um espaço que não se limita à reprodução do que é prescrito. Há uma recontextualização (BERNSTEIN, 1996) no cotidiano, na qual o professor dialoga com outros contextos, oficiais ou não, e tem um importante papel, afinal, ele é responsável também por determinar objetos e objetivos de ensino e escolher as estratégias metodológicas a serem usadas em sala de aula. Assim, a prática de ensino não se cria isoladamente nem é lugar de mera implementação do que foi estabelecido

em outras instâncias: há uma contínua negociação (BALL, 1994), de forma que a prática do professor está em constante diálogo com suas experiências pessoais e profissionais, sua formação inicial e continuada e os documentos curriculares a que tem acesso. No caso específico dos documentos curriculares, ressaltamos que se incluem nessa categoria não apenas textos oficiais, mas também os livros didáticos. No caso brasileiro, esses manuais figuram como importantes documentos curriculares, pois, cumprem muitas vezes o papel de orientar a prática pedagógica.

Entretanto, partindo da premissa de recontextualização por hibridismo (BALL, 1994), é preciso lembrar que, no contexto da prática, o trabalho do professor com o livro didático (LD) está longe de ser de todo previsível, pois, ao mudar de contexto, os discursos perdem suas marcas originais, de forma que “são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais” (LOPES, 2008, p. 32). Sendo assim, as propostas do LD são recontextualizadas de acordo também com as escolhas do docente, as quais podem se relacionar com demandas específicas da turma, exigências da escola e das avaliações externas, gostos e opiniões pessoais do professor etc.

Ao lado de toda essa discussão acerca do currículo, destacamos a mudança ocorrida no ensino de língua portuguesa (LP) a partir de meados da década de 1980, período em que ganhou corpo a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Definiu-se o texto como o centro da aula de português, cuidando-se para que ele não fosse reduzido à sua dimensão linguística, uma vez que os aspectos extralinguísticos deveriam ser levados em consideração por também constituírem o enunciado. Apontou-se ainda nessa época para a diversidade linguística e textual, decorrente da multiplicidade de usos e funções da linguagem.

Em consonância com essa tendência de conceber a língua enquanto prática social, foram colocados em xeque o currículo e o LD que valorizam determinada formas de cultura e de linguagem em detrimento das múltiplas configurações do discurso. Nesse contexto de mudança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados no final dos anos 1990, sugeriram que o ensino de português fosse centrado nos diversos gêneros textuais/discursivos, os quais passaram a ser enfatizados nos LD a partir de então.

Contudo, mesmo contemplando uma pluralidade de textos, os livros permaneceram recebendo críticas por parte de pesquisadores e professores, principalmente porque ainda se identificou neles, por longo tempo, o tratamento da língua como sistema a ser apreendido e não como um fenômeno social. Na

mesma linha, dirigiam-se críticas aos professores cuja prática de ensino estivesse muito atrelada ao LD.

Poderíamos, com base nessas críticas, apontar contradições ou deturpações no processo de recontextualização das teorias de gênero nos LD ou no uso que os professores fazem do LD. Porém, parece mais importante assumir o currículo enquanto arena de conflito e mudança, onde o que está em jogo é a ressignificação dos discursos por meio de negociações. É preciso, pois, admitir os deslocamentos de sentido (BALL, 1984) ocorridos quando um discurso se movimenta entre os contextos da academia, dos documentos curriculares oficiais, dos LD e da prática do professor.

Admitindo-se que esses deslocamentos se dão de maneira dinâmica e contínua, compreende-se como o professor pratica o currículo. Trata-se, na verdade, lembrando termos de Certeau (1994), de uma invenção do cotidiano, a qual ocorre graças às chamadas artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência, que alteram objetos e códigos e estabelecem uma (re)apropriação do espaço e do uso ao modo de cada professor. Por isso, ele pode ser considerado um curricularista (LOPES, 2008): não apenas implementa propostas prescritas, mas cria possibilidades e desterritorializa os sentidos produzidos anteriormente em outros contextos.

Isso posto, este artigo tem como objetivo analisar como o professor de LP recontextualiza as propostas do LD e cria táticas para lidar com esse documento curricular no trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. Nosso intuito foi desinvisibilizar as práticas cotidianas enquanto dimensão produtora do currículo, entendendo que não há modelos fechados para o trabalho com o LD e os gêneros discursivos, mas disputas e possibilidades cotidianamente vivenciadas, as quais produzem significações também configuradas como políticas curriculares.

METODOLOGIA

A pesquisa, qualitativa e indiciária, foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), instituição na qual os currículos dos cursos técnicos são integrados ao ensino médio geral. Desse modo, a matriz curricular do IFPE é constituída por uma base nacional comum e uma parte diversificada, e pelo eixo da formação e prática profissional, integrando conhecimentos gerais e específicos aos saberes cotidianos. Foram observadas 10 horas-aula de uma professora de LP numa turma de 3º período do curso de Química. A escolha da turma e da professora foi aleatória, porém o

IFPE foi escolhido por ser uma escola federal que permitiria refletir sobre o papel do LD num curso integrado e também sobre as escolhas e a autonomia da professora numa escola que tem documentos curriculares próprios. Para a constituição do *corpus*, observamos as aulas utilizando diário de campo e gravador de áudio, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora no intuito de compreender melhor algumas questões observadas na sua prática de ensino e consultamos o LD adotado.

ANÁLISE DOS DADOS

Nas primeiras aulas, a professora deu continuidade à correção de um exercício sobre colocação pronominal. Depois, entregou uma ficha com o texto *A carteira*, de Machado de Assis, e pediu que os alunos o lessem a fim de compreender as características do Realismo e o estilo do escritor, e como se dava o uso de pronomes no século XIX. Em entrevista, a docente esclareceu que não hesita em trabalhar com prescrições da língua, principalmente quando o conteúdo de gramática é difícil de contextualizar, como é o caso de colocação pronominal. Contudo, a sua tendência “é tentar misturar um pouco prescrição, uso e efeito de sentido”.

A professora comentou que seu estudo de mestrado consistiu na análise de um LD no que se refere ao ensino de análise linguística. Afirmou que o contato com esse assunto por dois anos a auxilia bastante em sua prática de ensino, o que nos leva a concluir que a formação da professora influencia diretamente suas concepções e escolhas metodológicas. A análise exaustiva de um manual para a realização da pesquisa pode ter conduzido a professora a ter um olhar mais crítico para esse instrumento, que figura como um elemento secundário em suas aulas. Quando questionada sobre quando e por que busca material fora do LD, ela comentou:

É mais fácil me perguntar quando eu busco o livro didático... Eu parto do princípio que eu vou buscar fora. Se o livro didático tiver mais à mão, aí eu vou nele. Eu vou em situações mais específicas...

Nas observações, foi possível notar que tais situações específicas para o uso do livro se referem a momentos em que professora precisa sistematizar conteúdos, seja por meio de exercícios que reforçam determinadas regras gramaticais, seja por meio de registros que destacam as características estruturais do gênero textual trabalhado. Em relação a esse último ponto, percebemos que

a professora utiliza o livro para trabalhar aspectos estáveis dos gêneros discursivos, mais relacionados à forma do que ao contexto de uso e aos efeitos de sentido. Assim, constatamos que as questões discursivas exigem uma maior autonomia da professora, que, ao tratá-las, extrapola ou abandona o livro.

Ainda em relação ao trabalho com o conto de Machado de Assis, a professora comentou que foi a primeira vez em que utilizou esse texto em sala:

Esse conto de Machado eu trouxe para essa turma, mas geralmente eu trabalho com o conto de Machado do livro. Então era uma coisa que eu sempre usava no livro. Esse semestre eu troquei... cansei de trabalhar [...] quis variar.

Vê-se que a professora modificou a prática costumeira, deixando de lado a proposta do livro. Com um repertório fixo de textos, o LD pode parecer limitado para o professor, que nem sempre deseja trabalhar seguidamente com os mesmos textos e atividades. Novamente, o livro parece não dar conta da dinamicidade da sala de aula e das demandas dos sujeitos que aí atuam. Neste ponto vale lembrar Certeau (1994), que compreende o espaço como relacional e socialmente construído, um “lugar praticado”. Diferentemente de um conjunto de elementos que podem ser nomeados e localizados, o espaço é construído pela experiência dinâmica dos sujeitos. Assim, praticando o espaço que compõe, a professora traz para o seu interior um novo texto, por uma razão de cunho pessoal.

No trabalho com o texto *A carteira*, ficou clara a preocupação da professora com o conteúdo do texto e com os recursos literários: ela levou a turma a pensar nas características formais do gênero e ao mesmo tempo refletir sobre o estilo de Machado. Vemos que adota, assim, a concepção interacionista de língua e procura tratar o gênero de forma discursiva, sem deixar de refletir sobre o que ele tem de estável. Nessa abordagem, o LD não é utilizado de forma frequente, mas ainda figura como instrumento de apoio. Exemplo disso foi uma aula em que a professora, utilizando o quadro, falava das regras de colocação pronominal, quando faltou energia na escola. Tendo que decidir rapidamente sobre a continuidade da aula, ela propôs a leitura de um texto do LD no pátio, que estava mais iluminado. E o texto era justamente o conto de Machado do qual tinha cansado (*A causa secreta*). O livro, assim, funcionou como um apoio num momento de adversidade. A professora, já tendo planejado muitas aulas com base no conto em questão, recorreu a ele num momento emergencial.

Sentados em círculo no pátio, os alunos acompanhavam a leitura da professora, que circulava para que todos pudessem ouvi-la. Terminada a

atividade, a docente provoca um debate sobre o enredo, dando ênfase à forma como são construídos os perfis dos personagens. Os alunos comentam sobre a passividade da personagem Maria Luísa e ela aprofunda a discussão nesse ponto talvez para dar conta da temática do semestre, escolhida pela turma (questões de gênero). Assim, embora o livro seja utilizado, a professora recontextualiza as propostas de atividade conforme demandas da turma ou conteúdos previamente definidos. Indício disso é que ela passa como tarefa de casa apenas 4 das 10 questões do livro sobre o texto. Analisando as questões, constatamos que a escolha da professora não foi aleatória, mas coerente com a sua perspectiva de gênero discursivo. Por exemplo: 2 das 4 questões tratavam do papel do narrador onisciente e da sua aproximação do leitor, e a professora deixou explícita sua preocupação com a busca dos sentidos por meio da análise dos recursos literários empregados.

Questionada na entrevista sobre por que estava trabalhando contos realistas, ela respondeu que o conteúdo estava no programa de LP para o 3º período. Comentou que acha essa prescrição necessária e organizadora, entretanto enfatizou que o documento é frequentemente discutido pela equipe de professores de português e vem sendo bastante questionado pelo fato de ser um espelho do livro didático. Comentou ainda que mudar o programa é um processo lento e burocrático, todavia é possível ter certa autonomia em sala de aula. Pelo fato de o IFPE ser uma escola pública, não haveria tanto controle do que é visto com os alunos, de modo que, por conta própria, a professora exclui alguns gêneros do currículo praticado. É o caso da fábula, prescrita para o 1ª período. Ela considera um gênero infantil e aquém das capacidades dos alunos de nível médio; assim, decidiu que o trabalho com ele não faria falta. Vemos aqui que o programa, documento que recontextualizou o LD, é recontextualizado pela professora tendo em vista a sua interpretação do que é necessário ou não trabalhar no ensino médio. Num ciclo contínuo e imprevisível de políticas (BALL, 1994), a prática do professor (micropolítica) surge como contexto decisivo na construção do currículo.

Outro ponto interessante em termos da autonomia da professora e seu papel de curricularista (LOPES, 2008) é o fato de ela não solicitar aos alunos a produção de contos, mesmo que indicada no LD. Embora ciente da importância da articulação entre leitura, escrita e análise linguística, ela comentou:

O que eu considero pertinente é o que de alguma forma seja necessário para que eles [os alunos] sejam leitores daquele tipo de gênero ou que sejam produtores de textos. E também distingo isso, acho que nem todo gênero eles precisam saber escrever. (...) Eu nunca peço

pros alunos fazerem conto (...) Porque eu acho que o aluno não precisa ser produtor de conto, não precisa escrever um poema. Eu não gostava quando o professor me mandava escrever poema ou crônica. Como é que eu vou escrever uma crônica? Eu não tenho esse viés cronista, eu não sabia fazer, saía uma coisa artificial. Mas é importante que eles leiam, né?

Nesse caso, a professora utiliza critérios ligados a experiências pessoais e à funcionalidade da escrita para decidir se vai solicitar ou não a produção de um gênero. Demonstra novamente ter uma concepção de língua interacionista, na medida em que, como Geraldí (2010), considera que o texto escrito resulta de um projeto de dizer e não de situações comunicativas falseadas. No entanto, isso não impediu a professora de estimular a escrita de conto por parte daqueles alunos que se sentissem à vontade para isso. Durante o trabalho com os textos de Machado de Assis, indagou se algum aluno escrevia contos e como era essa experiência. Depois sugeri àqueles que afirmaram gostar de escrever narrativas ficcionais que socializassem suas produções na turma.

No trabalho com a reportagem, a professora também não solicitou a produção de texto por entender que eles não precisam fazer o papel de jornalistas, mas de leitores críticos:

As próprias notícias e reportagens, eu não costumo pedir que eles escrevam [...] é mais importante que eles leiam, que eles sejam leitores ávidos de notícia e tenham filtro crítico de perceber viés ideológico, estratégias de construção.

Nota-se que a professora demonstrou ter um olhar diferenciado para os textos jornalísticos. Não trabalha com eles apenas porque foram prescritos, mas porque reconhece a importância de o aluno ser um leitor proficiente de notícias e reportagens. Isso ficou evidente também na aula em que a professora levou para os alunos a reportagem *Bela, recatada e do lar*, publicada em abril de 2016 na revista *Veja* e que havia gerado muita polêmica nas redes sociais, sendo a revista acusada de machista por tratar Marcela Temer, esposa do presidente em exercício Michel Temer, como um ideal de mulher, em contraposição com a presidenta afastada Dilma Rousseff. A professora explicou sua escolha:

[A reportagem] virou assunto de sala, né? Aí eu resolvi oficializar. Se tá todo mundo discutindo, vamos parar pra pensar: por que ele é polêmico? ele é irônico no fim das contas? Uma aluna me sugeriu isso. Vamos sentar e analisar pra a gente não ficar só repetindo discurso de facebook, né?

A professora fez da sala de aula um espaço em que assuntos conversados em casa e nas redes sociais têm continuidade numa abordagem sistemática e aprofundada. Conforme termos de Geraldi (2010), ela não tratou do gênero como conteúdo fixo, mas enquanto uma prática social. Essa abordagem não seria possível por meio do uso do LD, no qual textos retirados de suas esferas originais de circulação perdem elementos da enunciação, como as marcas temporais. Assim, ao reconhecer que o LD não dava conta de uma abordagem discursiva da reportagem, a professora escolheu não utilizá-lo, construindo o currículo a partir de fatos/fenômenos extraescolares.

CONCLUSÃO

Concordamos com Geraldi (2010), para quem as abordagens de cunho prescritivista colocadas no lugar da gramática tradicional acabaram por transformar os gêneros textuais em modelos fixos de língua, “em entes, e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas” (GERALDI, 2010, p. 79). Nesse sentido, consideramos que a professora cuja prática aqui analisamos, valendo-se de astúcias e táticas (CERTEAU, 1994), empreende um movimento criativo de resistência a essa tendência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open Univ. Press, 1994.

_____. *La micropolítica de La escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2008.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- VIII -**MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NO CURRÍCULO
DE HISTÓRIA**

Geniclécia Lima dos Santos – UNEB/FAPESB

Iris Verena Santos de Oliveira – UNEB/Campus XIV

Rayla Roberta Silva de Oliveira – UNEB/FAPESB

QUEM OU QUE VOCÊ MATA NAS AULAS DE HISTÓRIA?

Com essa pergunta recebemos professores da rede municipal da Conceição do Coité, no interior da Bahia, para a realização do primeiro Grupo de Experiência, do projeto: “Experiências e práticas no ensino de história em Conceição do Coité: caminhos para a construção de material didático”. A iniciativa tem o objetivo de criar espaços formativos, que envolvem docentes do grupo de pesquisa FEL (Formação, Experiência e Linguagens), professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e professores que atuam na Secretária Municipal de Educação.

Após um ano e meio de elaboração do projeto e realização de discussões conseguimos mobilizar professores da rede para o primeiro encontro, do que denominamos: Grupo de Experiência (GE). Um espaço em que os diálogos sobre o ensino de história são acionados por experiências estéticas, que intentam mobilizar certezas e repensar as práticas docentes provocando movimentos que conduzirão a produção de material didático sobre história local pelos docentes da rede, e seu posterior uso nas escolas. (BONDÍA, 2002)

Antes de acessar a sala destinada ao GE os docentes eram orientados a responder a pergunta em um papel e a depositá-la em uma caixa. Iniciamos a atividade retirando as respostas, depois de lidas o autor se apresentava e explicava o que havia colocado no papel. Tivemos respostas bem humoradas como “Não mato ninguém, ainda!” e outras que evidenciavam a abertura dos envolvidos para a ação que iniciava naquele momento: “Quero descobrir!” À medida que as

respostas eram lidas o grupo começou a interagir na discussão sobre as especificidades do ensino de história, na rede de Conceição do Coité, evidenciando, por vezes, autocríticas realizadas pelos docentes, como nas respostas que afirmavam matar “o dinamismo das aulas” ou ainda, “o interesse dos alunos pelos conteúdos”.

Nesse texto enfocaremos o tratamento dado a história local e a memória no currículo da rede municipal de Conceição do Coité, a partir das falas dos professores registradas no GE, das fichas pedagógicas elaboradas pela Secretária Municipal de Educação e de entrevistas realizadas com professores e coordenadores.

Em algumas respostas dadas pelos professores a nossa pergunta inicial do GE a relação entre o conhecimento escolar e o currículo aparece diretamente ligada a forma como a história local é tratada nas aulas. Antes de problematizá-las vamos apresentar em linhas gerais o projeto que envolve a UNEB e os professores da educação básica.

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este projeto articula movimentos de ensino, pesquisa e extensão, bem como inicia a formação e articulação de uma rede de pesquisa sobre formação de professores em exercício, ao pôr em diálogo dois grupos de pesquisa, o grupo Formação em Exercício de Professores (FEP/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Federal da Bahia, e o grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL/CNPq), lotado no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec/UNEB). Para tanto, nessa relação interinstitucional e interdisciplinar, intenta-se investigar de que forma a inclusão da tecnologia social da memória no ensino de história na rede municipal de Conceição do Coité cria um cenário formativo, do qual podem emergir narrativas sobre história local.

Para o entendimento da dinâmica das aulas de história reunimos as "Fichas Pedagógicas" produzidas por professores e coordenadores pedagógicos para o ano letivo de 2015. As escolas da rede organizam as aulas em quatro unidades, e para cada uma delas foi elaborada uma ficha. As fichas são organizadas da seguinte maneira: tema (único para as todas as unidades), subtema, justificativa, objetivo geral, procedimentos metodológicos, passos metodológicos divididos em: conhecer, analisar e transformar.

A pesquisa tem sido realizada no município de Conceição do Coité localizado a 235 quilômetros de Salvador, no Nordeste da Bahia. Com uma

população estimada pelo IBGE em 67.651, Coité comporta uma rede municipal de ensino que atende em média 9.400 alunos, distribuídos em 85 escolas, sendo que 55 delas recebem estudantes da educação infantil e fundamental I.

Um dos propósitos dessa pesquisa é o estreitamento dos laços entre a universidade e a escola, ampliando o escopo de informações para a construção da história da cidade e das trajetórias que englobam a história de vida dos estudantes e docentes das comunidades atendidas. (NOVOA, 2016) Com a tecnologia social da memória no ensino de história, pretende-se mobilizar a comunidade escolar e seu entorno para a construção, sistematização e socialização de memórias, favorecendo o tratamento e problematização da história local nas escolas.

Uma característica importante do Território do Sisal, e de Conceição do Coité, é a presença marcante dos movimentos sociais. Na cidade uma parcela significativa da população está diretamente envolvida com os movimentos sociais, entre as instituições destaca-se o MOC⁵, um dos programas desenvolvidos pelo MOC é o Programa de educação do campo: o CAT (Conhecer, Analisar e Transformar).

O programa CAT baseia-se na perspectiva de educação libertadora de Paulo Freire, nessa perspectiva o primeiro momento da relação com os estudantes seria o “conhecer”. Para tanto, os docentes devem promover atividades que possibilitem os estudantes apresentar a sua realidade na escola. O segundo momento é o “analisar”. Para tanto, cabe a escola partir das informações coletadas no primeiro movimento e apresentar informações sistematizadas pela educação formal. Ao fazer isso a escola cumpriria o seu papel de promover o acesso ao conhecimento sistematizado. Finalmente viria o “transformar”, momento em que a escola apresenta uma proposição para a comunidade visando a sua melhoria das condições de vida dos envolvidos e não apenas para os estudantes.

Até 2011 cabia aos professores decidir se utilizariam a metodologia do CAT. Os interessados recebiam formação específica para atuar segundo os seus princípios e utilizavam material específico voltado para educação do campo. Recentemente, a Secretária Municipal de Educação fez uma alteração significativa na rede: todas as escolas consideradas rurais pelo MEC teriam que adotar o livro da Educação do Campo e usariam o CAT. Antes disso, a adesão ao CAT dependia do interesse das professoras, o que criava problemas para gestão, pois

⁵Movimento de Organização Comunitária

em uma mesma escola, por vezes, tinham turmas que adotavam o CAT e outras não.

REVIRANDO OS MORTOS

Alguns docentes da rede imersos na complexidade de questões que envolvem o seu cotidiano na sala de aula quando questionados “quem ou que você mata nas aulas de história?” apresentaram respostas que extrapolam as especificidades do ensino de História, e apresentaram suas preocupações com a produção do conhecimento escolar. Alguns afirmaram que suas práticas matam “as verdades prontas e acabadas” ou ainda “conteúdos ‘decorados’”. As falas evidenciam intenções e/ou práticas de “*praticantespensantes* do que currículo escolar” (OLIVEIRA, 2013), questionando aquele espaço como ambiente limitado a transmissão de informações.

Em duas respostas encontramos uma referência a discussões recorrentes no campo da educação, que insistem na necessidade de atentar para os conhecimentos prévios dos estudantes. Para alguns professores sua prática em sala de aula mata “o saber”, sendo mais específico: “o conhecimento que cada aluno traz consigo”. Tais respostas apresentam um lamento, que mal disfarçava o orgulho por substituir os conhecimentos prévios, lidos como senso comum, pela cultura iluminista da escola, que necessita nomear o outro. (MACEDO, 2006)

Em outra resposta encontramos o campo de tensão entre a autonomia do professor e o controle da gestão das escolas na rede, na situação em que a escolha foi por matar “o currículo muito fechado”. Nessa saída encontrada pelo professor a sua resposta trouxe à tona a tensão vivenciada no planejamento pedagógico da rede, que se organiza antes de cada unidade escolar.

Nas conversas com a equipe da Secretaria também tivemos acesso a informação de que a Ficha Pedagógica é elaborada previamente e ajustada com os professores. Dias depois da reunião em que são construídas as Fichas elas são enviadas para todos os docentes da rede municipal via e-mail, e há uma expectativa por parte da Secretaria de Educação que ela seja cumprida. As tensões identificadas nesse momento da pesquisa podem ser compreendidas observando o funcionamento do CAT e a estrutura que compõe as Fichas.

O CAT E AS FICHAS PEDAGÓGICAS

Nas conversas com professores e gestores encontramos posicionamentos diferenciados quanto ao uso da metodologia proposta pelo CAT. Nas visitas realizadas às escolas municipais dos povoados ouvimos queixas relacionadas a elaboração das fichas e ao uso do livro didático escolhido. Alguns docentes assumiram que deixam o planejamento de lado e trabalham a sua maneira, outros tinham a mesma postura em relação ao livro didático. Ao entrevistar a professora Rosa, questionei sobre a participação dos professores na elaboração das Fichas Pedagógicas do CAT obtive a seguinte resposta:

Geralmente eles trazem uma anterior pronta. Aí você só faz ver se tá bom, se tá legal, se você acrescenta alguma coisa, se não... Eles trazem um trabalho pré pronto e o professor ele pode sim ajudar... No caso, colocar algo que ele queira, mas se você disser também que não acha interessante trabalhar isso; eles também não tiram... Eles deixam. Dizem: “a gente vai ver” (...) E assim, se você disser: “eu achava não interessante trabalhar com esse tema, mas trabalhar com outro. Pode ter certeza que o tema que você não queria vai tá lá.”⁶

O incomodo apresentado pela professora Rosa indica a falta de autonomia dos professores, na definição dos temas que devem ser desenvolvidos ao longo de cada unidade e a centralização das decisões na Secretaria de Educação. Por outro lado, para Secretaria a elaboração das Fichas atendendo a essa metodologia permite a padronização do trabalho realizado na rede.

Dentre as 55 escolas da rede, 47 são consideradas pelo MEC como escolas do campo e atendendo a resolução nacional que prevê uma metodologia diferenciada, em Conceição do Coité isso ocorre com a implementação do CAT. Na entrevista realizada com uma das coordenadoras do Programa no município, identificamos o posicionamento da institucional sobre as ações do CAT, que perpassam a experiência da coordenadora no início de sua carreira como professora. Ela evidenciou como sua formação inicial no magistério foi importante em sua formação profissional, destacando também as referências de sua trajetória de vida na relação com o campo:

⁶Entrevista realizada no dia 20 de julho de 2016, com a professora Rosa. Todas as pessoas entrevistadas tiveram seu nome substituído por nomes fictícios.

Então campo pra mim é sinônimo de coisa boa, sempre foi. (...) O CAT chegou pra mim pra fixar, no sentido mesmo de prender o homem no campo, e isso me angustiava... Eu dizia eu quero pro meu aluno a melhor coisa do mundo. Se ele quiser sair dali, que ele possa sair dali.⁷

A identificação com o campo fruto de experiências pessoais incentivou a professora a trabalhar na comunidade da Pinda, entretanto a primeira leitura sobre o programa CAT era de que este limitava a oportunidade para os alunos. É interessante atentar para o argumento usado por Angélica, talvez a resistência de outros docentes a metodologia também esteja relacionada por essa compreensão.

Aí começou a minha experiência com os meninos. Teve curso, mas o que mudou mesmo foi a experiência com os meninos. (...) Teve um dia que uma aluna me disse: "Pró eu tenho uma coisa pra te ensinar" e me abraçou... Pronto! Meu horizonte se abriu, porque é isso que o CAT propunha: Que os estudantes têm muito a ensinar, que o conhecimento que eles produzem, que a comunidade produz é rico e precisa ser valorizado em sala de aula.⁸

Fica evidente na fala de Angélica a sua implicação com a educação do campo, diretamente relacionada às suas experiências. Para ela, sua formação acadêmica não lhe ofereceu lastro necessário para atuação, diante das especificidades encontradas na escola. Entretanto, a maioria das professoras da rede não apresenta tamanha implicação com a educação do campo, e também por isso tecem severas críticas à adoção do CAT. Para estas a metodologia diferenciada tira oportunidades dos estudantes dos povoados, que teriam acesso a menos conteúdos, quando comparados aos discentes da sede. A Secretaria de Educação, por sua vez reconhece a falta de pessoal para realizar a formação dos docentes da rede, entretanto, não hesitou em expandir o número de escolas que adotam essa metodologia.

Todos esses conflitos ajudam a compreender o contexto de produção das Fichas, o seu uso e desuso pelas professoras. É preciso salientar que as Fichas Pedagógicas que tivemos acesso reúnem o planejamento para todo o ano letivo,

⁷Entrevista realizada no dia 16 de maio de 2016, com a professora Angélica.

⁸Entrevista realizada no dia 16 de maio de 2016, com a professora Angélica.

envolvendo o conjunto de componentes curriculares para as séries do Ensino Fundamental I. Tendo como foco o planejamento realizado para as aulas da disciplina História, questionamos a professora Rosa sobre o uso do CAT nas aulas de História. Ela afirmou:

Quando eu trabalhei as histórias locais mesmo, as histórias de vida dos alunos e a história de vida dos avós aí a gente pode conhecer um pouco mais sobre eles. E em relação a análise e o transformar é justamente tentar modificar um pouco dos hábitos, né? (...) Então, o CAT ele existe. A gente não consegue colocar ele em prática em todos os assuntos, entendeu? Tem assuntos que você consegue colocar ele em prática, mas tem assuntos que não... Tem assuntos que ele não é trabalhado. Quando a gente retrata mesmo um assunto de História, que a gente vai pra história dos livros, né? Que houve essa necessidade da gente fazer as indagações da descoberta do Brasil, das Capitânicas Hereditárias... Então, a gente não usou nada de CAT. O CAT nesse momento foi esquecido.⁹

Ao longo da entrevista a professora vai indicando as situações em que a metodologia do CAT é considerada apropriada para o uso, quando se refere as “histórias locais” e os momentos em que ele fica esquecido, partindo-se então para as “histórias dos livros.” A oposição apresentada por essas duas histórias revela a dificuldade de articulação entre os conhecimentos da história local e conteúdos presentes no livro didático. A escolha por “abandonar” as indicações contidas na Ficha do CAT estão relacionadas a compreensão de que os alunos deixariam de acessar informações considerados pela docente como fundamentais e entre as citadas estaria a narrativa sobre a chegada dos europeus ao Brasil e a primeira divisão administrativa da colônia.

A oposição presente na fala da professora Rosa entre “as histórias locais” e “a história dos livros” evidencia que a intenção de produzir conhecimento nas escolas de Coité voltado para a realidade em que vivem os estudantes e com um potencial transformar suas comunidades evidencia a compreensão moderna do papel da escola. Nela os saberes prévios dos estudantes reunidos no momento do ‘conhecer’ só fazem sentido se ao final do processo forem ‘transformados’, uma transformação cujos moldes não são definidos pela comunidade.

⁹Entrevista realizada no dia 20 de julho de 2016, com a professora Rosa.

A narrativa da professora vai delineando a sua prática como instituinte do currículo, que dialoga com as tentativas de controle encontrando táticas para garantir a sua autonomia. (JESUS, 2012) Independente dos temas trabalhados ao longo da unidade “Quando vai chegando perto da data da devolutiva é que você pega o tema e trabalha um pouquinho, *pra ficar fresco assim pros meninos* e aí apresenta na devolutiva.”¹⁰

Diante do exposto, a relação estabelecida pela escola com a história, a memória e os saberes locais entrariam na escola para serem superados e nesse processo práticas e costumes da comunidades são categorizados como superstições e crendices, causos e curiosidades que ressaltam a supremacia do saber escolar. Entretanto, outros arranjos tem acontecido nas escolas por professores que insistem garantir a autonomia nos seus fazeres, e por conta dos mecanismos de controle atualmente implementados ainda será preciso proporcionar outros cenários formativos para que os docentes nos permitam visibilizar as invenções de sua prática, que talvez não transforme, justamente por valorizar os saberes com os quais se deparam no cotidiano, ou não...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, nº 19, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

JESUS, Rosane Vieira de. *Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MACEDO, Elizabeth. “*Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*.” v.11, n.32, p. 285-297, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

¹⁰Entrevista realizada no dia 20 de julho de 2016.

NOVÓA, Jorge. *A Universidade e a educação básica. Falando de formação de professores*. Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. 2016. Disponível em: <https://blog.ufba.br/radiofaced/?p=2312>

OLIVEIRA, Inês B. de. “Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos E; CARVALHO, Janete M. (Orgs) *Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades*. Petrópolis: DP&A/Vitória: NUPEC/UFES, 2013.

- IX -

DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS PARA O ENSINO MÉDIO (2012): A SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS

Heloisa Laura Queiroz Gonçalves da Costa – UFMS (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta percurso de investigação, em desenvolvimento, para escrita de tese de doutoramento, inserida nos chamados estudos curriculares críticos tomando como objeto e fontes os documentos curriculares locais. Tais aproximações, nos limites aqui impostos, estão delineadas no sentido de colocarmos em foco os processos de seleção e distribuição de conhecimentos na área de Matemática para o Ensino Médio, organizado no documento curricular produzido pela rede de ensino estadual em 2012¹¹.

Estamos nos referindo aqui a um conhecimento matemático que vai além do entendimento de técnicas operacionais, próprias da Matemática, mas também do raciocínio lógico, tão exaltado no meio matemático, e da capacidade de relacionar e resolver problemas práticos a partir da elaboração de modelos matemáticos.

Buscamos indícios deste conhecimento imersos no estudo das intencionalidades prescritas nos documentos locais, considerando as

¹¹ Referencial Curricular da Educação Básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul - Ensino Médio (2012).

possibilidades dos documentos curriculares nacionais¹² serem referências. Investigamos e analisamos as ideologias e valores que orientaram sua elaboração e que determinaram quais conhecimentos seriam válidos e contributivos para uma melhor formação nos conhecimentos matemáticos nesta etapa da educação básica.

INDAGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA

O currículo é, frequentemente, citado como uma construção social e dessa forma, como processo constituído por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática em sala de aula, locais de interação professor e aluno. A definição de um currículo, não se encerra na mera seleção de conteúdos dispostos em um sumário ou índice, e sim, que a construção de um currículo demanda uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; a compreensão de que ele é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; conhecimento dos processos de escolha de um conteúdo e não de outro (cf. LOPES & MACEDO, 2011).

Para Silva (2011), toda discussão sobre currículo envolve o retorno a uma questão básica: “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (p. 14-15)”. Neste contexto, as propostas curriculares, em particular de Matemática, têm-se constituído em objeto de disputa ideológica de grupos que buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos que farão parte da formação das crianças e adolescentes, e essas propostas podem ser considerados testemunhos de um tempo, que cristalizam certos valores compartilhados.

A par disso, estamos interessados em observar não apenas quais conteúdos matemáticos foram privilegiados na elaboração dos documentos curriculares, mas, sim, que interesses guiaram a seleção do conhecimento dito legítimo.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum

¹² Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio PCNEM (2000), PCN + Ensino médio (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio. (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica DCN (2013)

modo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 59).

Os conteúdos matemáticos selecionados para o Ensino Médio configuram-se, em nossas análises, como “conhecimento dos poderosos”, uma vez que são próprios daqueles que dominam a Matemática. Questionamos se estes conhecimentos também conferem poder aos que deles se apropriam, isto é se conferem o “conhecimento poderoso” ao sujeito, possibilitando a ocupação de novas posições no espaço de lutas que habitam. Espaço esse determinado pela hegemonia dos valores matemáticos dominantes, que orienta a percepção para aceitar como mais dotado de valor os conhecimentos curriculares que mais se aproximam dos ideais fixados pela essencialização da moderna matemática.

Conforme Young (2007), “conhecimento dos poderosos” relaciona-se ao fato de determinados conhecimentos terem sido historicamente acessados por aqueles com maior poder na sociedade. Já o “conhecimento poderoso” é definido como o conhecimento especializado, visto como capaz de oferecer novas formas de pensar o mundo. Tal conhecimento justifica o “investimento” das famílias em educação escolar, visto que é um objetivo da escolarização oferecer acesso ao conhecimento especializado.

Nesse momento torna-se importante reforçar que entendemos o conceito de currículo não como uma junção de “monólogos”, onde cada disciplina versa sobre seu conteúdo sem articulações com as demais e, sim, um diálogo onde cada um, apesar de sua especificidade, é capaz de dialogar com os outros na proposição de caminhos que percorrerão juntos para alcançar os objetivos definidos por todos.

SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS EM MATEMÁTICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS APROXIMAÇÕES ÀS ANÁLISES EM CONSTRUÇÃO

Em análises, ainda iniciais, detectamos indícios de algumas tendências atuais da Educação Matemática, ao nível do discurso oficial, ou melhor, na urgência de atenção à abordagem social dos conteúdos matemáticos por meio de seus fundamentos e em uma seleção intimamente ligada à reflexão do movimento da sociedade em seu âmbito social, político e econômico.

Tal exercício pressupõe uma concepção de Matemática mais totalizante, isto é, menos submetida aos processos de *ensinoaprendizagem*¹³, para o qual teoria e prática, conteúdo e forma se apresentariam articulados entre si com o intuito do desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e da autonomia nos educandos - práxis.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL,2000) propuseram mudanças de enfoque em relação aos conteúdos curriculares, isto é, de um ensino em que o conteúdo, visto como fim em si mesmo, transforma-se em ensino em que o conteúdo passa a ser visto como meio para que os alunos desenvolvam capacidades que permitam a produção dos bens culturais, sociais e econômicos.

Documentos curriculares em âmbito estadual, acompanhando recomendações presentes nos documentos nacionais, reforçam a importância da formação do sujeito crítico capaz de intervir na realidade e, com objetivo da formação desse sujeito, o documento investigado apresenta algumas orientações específicas para a Matemática, ainda que de forma não explícita de como operacioná-las:

Para as competências desenvolvidas pelos estudantes por meio do ensino da matemática, consideramos que ela é relevante para proporcionar ao estudante/cidadãos instrumentos à vida, exigência da era de informação, tecnologia e globalização, ressaltamos que ela vai muito além. Vista desta forma, a Matemática é também um recurso lógico e intelectual fundamental para transitar nas demais áreas do conhecimento. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 160)

Os referenciais curriculares estaduais na área de Matemática apresentam a necessidade de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências, no sentido de que seja a ele oferecido a oportunidade de compreender e interferir na realidade em que está inserido.

A competência permite a mobilização de conhecimentos, atitudes e capacidades para que se possa enfrentar

¹³ De acordo com SILVA (2008), isto é, para expressar compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem.

determinada situação, selecionando recursos no momento e na forma adequada. Implica, também, a mobilização de esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas e efetivas para problemas novos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.13)

Observamos que, para o alcance de tais objetivos os documentos analisados propõem a utilização da resolução de problemas como elemento motivador do trabalho, ao mesmo tempo que estimulam um maior envolvimento dos alunos com as atividades matemáticas, de tal forma que percebam o desencadear da construção do conceito matemático ali envolvido, a partir de experiências significativas com esse conceito:

[...] na esfera científica, a Matemática apresenta explicações gerais, desvinculadas do contexto específico de produção de um dado conhecimento, enquanto na escola um conhecimento matemático deve ser construído por meio de situações que lhe deem sentido, ou seja, ligadas a contextos específicos. Dessa forma, **o aluno não aprende Matemática primeiro para depois resolver problemas, mas aprende Matemática ao resolver problemas**. O saber matemático deve ser encarado como um meio e não um fim em si mesmo. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.160, grifo nosso)

O destaque no recorte do documento estadual evidencia certa comunhão com o que recomenda os PCNEM (BRASIL, 2000), quando mencionam o recurso da Modelagem Matemática como um ambiente de aprendizagem, no qual os alunos têm a possibilidade de utilizar a Matemática para indagar e/ou investigar situações oriundas de outras áreas do conhecimento. Entretanto, apesar do texto inicial conter recomendações por nós grifadas, o uso desse recurso não se faz presente de forma explícita nos documentos locais analisados. Observamos que o uso do recurso de resolução de problemas parte de problemas já construídos previamente em detrimento às construções de modelos matemáticos propostos a partir de situações práticas. Entendemos que o uso do recurso de Modelagem Matemática necessitaria de uma configuração curricular mais articulada e de estruturação menos linear.

Destacamos, ainda, que nos documentos estaduais, na seção de bimestralização dos conteúdos de Matemática, os conteúdos formais são seguidos das competências e habilidades definidas para aquele tópico,

evidenciando que carecem da definição de processos explícitos para a aquisição. A seleção de conteúdos não é acompanhada de situações de aprendizagem e, portanto, não há ênfase na orientação pedagógica ao professor sobre as competências e habilidades almejadas. Esses documentos curriculares locais têm colocado, em consonância com uma tendência mundial, a necessidade de centrar as práticas curriculares no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar do conteúdo conceitual.

Em nossas primeiras incursões de análise, indícios de algumas tendências atuais da Educação Matemática foram identificados, assim como evidências dos conhecimentos poderoso e dos poderosos. Entretanto, mesmo que os dois tipos de conhecimentos definidos por Young (2007) estejam presentes no discurso oficial, eles nos pareceram desarticulados, uma vez que não apresentam propostas concretas de passagem de um para o outro, ou mesmo indicação, de forma clara, de um currículo inovador para a Matemática, pautado em ações estimuladoras que proporcionem ao estudante um real empoderamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V.2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação - SED. Superintendência de Políticas de Educação. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino – Ensino Médio*. Campo Grande, MS, 2012.

SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A.. (Org.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. 1ed. Araraquara; Brasília (DF): Junqueira & Marin; CAPES, 2008, v. 1, p. 67-108.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

YOUNG, M. F. D. Pra que servem as escolas? Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel*: Pelotas [38], 2011, p. 395 – 416.

- X -

**“COMO É QUE FAZ PRA SAIR DA ILHA?”
EXPERIÊNCIA E NARRATIVA NO ENSINO DE
HISTÓRIA.**

Iris Verena Oliveira - UNEB/Campus XIV FEL/CNPq
Rosane Meire Vieira de Jesus – UNEB/Campus XIV
GESTEC/UNEB, FEL/CNPq

Como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte
A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento
(LENINE; QUEIROGA, 1997)

Em 1997 Lenine lançou o disco *O dia em que faremos contato*, nele a primeira faixa é *A ponte*, que evidencia uma multiplicidade sonora com ruídos da internet discada, o depoimento de um dos membros da dupla Caju & Castanha, que se relacionam com canto de Lenine questionando reiteradamente: “Mas como é que se faz pra sair da ilha?” Em meio ao som do violão e do baixo, “surge uma citação de *Pas de Ci*, uma canção dos *Fabulous Troubadours*¹⁴, logo acrescida da *Embolada*, de Caju & Castanha.” (SANTOS, 2011, p. 90)

Por diversos momentos em que discutíamos a relação entre a universidade e a educação básica no Brasil e, especialmente na Bahia, *A Ponte* se

¹⁴ Grupo de Toulouse na França, cujo estilo baseia-se na Folck Music Occitane.

sobrepunha como trilha sonora. E é com ela que seguiremos para pensar a relação entre o curso de Licenciatura em História, do campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Conceição do Coité, e a disciplina história ministrada na rede de educação básica da cidade de Conceição do Coité, onde o campus está situado. Coité localiza-se a 235 quilômetros de Salvador e compõe o Território do Sisal. A cidade conta atualmente com uma rede municipal responsável por 55 escolas voltadas para Educação Infantil e para as séries iniciais do Fundamental I.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação 90% de profissionais do magistério cursaram graduação e especialização¹⁵, ainda assim é possível perceber grande distância entre alguns debates acadêmicos e as práticas de ensino na escola. Um exemplo disso são as monografias produzidas recentemente no curso de História, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, sobre a história de Conceição do Coité. As investigações têm privilegiado os modos de viver dos coiteenses utilizando documentos dispersos na região, assim como informações preservadas na memória. Entretanto, essa história não chega às escolas da região.

A despeito de ter contribuído para a formação inicial de muitos professores que compõem a rede de educação básica de Conceição do Coité percebemos que a relação dos egressos com o campus é finalizada após o recebimento do diploma. Não é comum encontramos docentes da rede utilizando a biblioteca do campus ou participando de atividades acadêmicas.

Na rede 55 escolas atendem ao ensino das séries iniciais do fundamental, destas 47 são consideradas rurais pelo Ministério da Educação e, portanto, prescindem de metodologia diferenciada. Para resolver essa questão, a Secretaria Municipal estendeu o programa CAT (Conhecer, analisar e transformar) que nasceu do MOC, Movimento de Organização Comunitária, propondo-se a formar estudantes conscientes das lutas dos movimentos sociais empenhados na melhoria da qualidade de vida daqueles que residem no semiárido.

Até 2014, o CAT era desenvolvido apenas nas turmas cujos professores se identificavam com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que fundamenta o programa. Com a expansão para todas as escolas rurais, atualmente não cabe ao professor decidir se pretende desenvolver tal metodologia.

Em outro extremo o curso de Licenciatura da UNEB vem formando profissionais que atuam na rede municipal e estadual da cidade de Conceição do Coité, além daqueles que ocupam cargos na Secretária Municipal de Educação.

¹⁵ Plano Municipal de Educação, 2015, p. 77.

O curso pode ser concluído em oito semestres, o que geralmente não ocorre devido a incompatibilidade entre perfil dos estudantes e o conjunto de disciplinas do curso.

Com turmas alternadas entre os turnos vespertino e noturno o curso atende a estudantes-trabalhadores, muitos dos quais já tinham concluído o ensino médio há alguns anos. Nos últimos semestres do curso, esses estudantes precisam realizar os quatro estágios e elaborar a monografia de final de curso, situação que, por vezes, protela a conclusão da graduação.

Por outro lado, as escolas da rede estadual recebem os estudantes de graduação durante os estágios supervisionados, e mais recentemente existe a relação do campus com apenas uma unidade escolar estadual por conta do PIBID. Ainda que o curso de Licenciatura tenha iniciado no campus há apenas dez anos, percebemos que a distância entre as práticas e o currículo do curso de Licenciatura em História e da disciplina História na educação básica tem sido naturalizada por docentes, estudantes, egressos e gestores.

Nesse texto discutimos como essa distância entre a universidade e a educação básica produzem diferentes movimentos de tradução curricular. (FERRAÇO e NUNES, 2013) A situação esboçada aqui justifica o desejo de aproximação com *O dia em quem faremos contato*.

*A ponte não é de concreto, não é de ferro.
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento*

A equipe de pesquisa tem analisado o planejamento das aulas de História da rede municipal, voltado para os anos iniciais de ensino fundamental. Para tanto, consultamos as ‘Fichas Pedagógicas’, documento escrito pela coordenação pedagógica da rede, com alguma participação dos professores. Elaborado com o intuito de padronizar as atividades, temas e conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

As Fichas são desenvolvidas a partir da metodologia do CAT que elaboram um tema geral, sendo que cada unidade retrata um subtema em que os professores devem *Conhecer* a realidade dos estudantes e partindo desse conhecimento prévio *Analisar* apresentando o conhecimento escolar organizado para então, *Transformar* a realidade vivida pelos estudantes.

As ações dos três passos que compõem o programa são estabelecidas na Ficha, que indica que páginas do livro didático devem ser utilizadas. Quando outros materiais devem ser utilizados a Secretaria de Educação que se encarrega

de enviá-los para escolas, com intuito de garantir a implementação do que foi planejado. Uma das coordenadoras do CAT fala sobre o diferencial do Programa:

Os conteúdos que precisam ser estudados são praticamente os mesmos: o regular e o CAT. Agora a metodologia que eu vou abordar esse assunto é diferente. (...) Se eu vou trabalhar produção de texto, eu vou fazer isso dentro da temática que o CAT tá trabalhando.¹⁶

Na perspectiva da Secretaria de Educação o uso da metodologia diferenciada traz uma série de vantagens para os estudantes das escolas do campo. Eles teriam acesso aos mesmos conteúdos e, além disso, parte do cotidiano das comunidades em que estão inseridas as escolas. Ainda que ela reconheça a necessidade de formação mais intensa com os professores.

Ao ouvir uma professora da rede encontramos a seguinte perspectiva sobre o CAT, a principal crítica refere-se a construção do planejamento.

Geralmente eles trazem uma anterior pronta. Aí você só faz ver se tá bom, se tá legal, se você acrescenta alguma coisa, se não... Eles trazem um trabalho pré pronto e o professor ele pode sim ajudar... No caso, colocar algo que ele queira, mas se você disser também que não acha interessante trabalhar isso; eles também não tiram... Eles deixam. Dizem: “a gente vai ver” (...) E assim, se você disser: “eu achava não interessante trabalhar com esse tema, mas trabalhar com outro. Pode ter certeza que o tema que você não queria vai tá lá.”¹⁷

Além de ressaltar a inflexibilidade no momento de planejar, a professora demonstra uma inquietação com o espaço de controle ocupado pela Secretaria de educação. O que pude ouvir de diversos docentes, em conversas informais, que admitem o uso seletivo das recomendações da Secretaria e, em alguns casos o completo abandono das Fichas.

A aproximação com os professores foi evidenciando um uso criativo das recomendações e a construção de táticas para burlar a fiscalização. “Quando vai chegando perto da data da devolutiva é que você pega o tema e trabalha um

¹⁶ Entrevista realizada no dia 20 de julho de 2016, com a professora Angélica. Todas as pessoas entrevistadas tiveram seu nome substituído por nomes fictícios.

¹⁷Entrevista realizada no dia 20 de julho de 2016, com a professora Rosa.

pouquinho, *pra ficar fresco assim pros meninos* e aí apresenta na devolutiva.”¹⁸ O que nos leva a compreender práticas curriculares como tramas tecidas no espaço escolar, que negociam com tradições diversas. (FERRAÇO e NUNES, 2013, p. 92)

Em 2015 o tema tratado nas escolas rurais da rede municipal foi: "Semiárido nas suas dimensões ambientais, políticas, culturais e sociais: conhecê-lo, analisá-lo e transformá-lo a partir do chão onde vivo", tendo como subtema na primeira unidade: "Identidade no semiárido: O ser e o pertencer ao 'chão da vida'". A justificativa para essa escolha foi explicada da seguinte forma:

Sempre foi sonho dos movimentos sociais e de outras entidades a esperança de que as pessoas que habitam o semiárido tivessem a oportunidade de ter reconhecida sua cultura. Porém a mídia e a própria escola durante décadas colocaram o nosso semiárido como um lugar atrasado, lugar de “coitadinhos” e inviável de viver dignamente. Essa mentalidade, que foi construída pelas classes dominantes, muitas vezes, é assumida e aceita por agricultores (a) e por nós mesmos. (...) O povo do semiárido possui uma identidade forte, que busca alternativas de convívio e de vida, que luta e que tem uma cultura riquíssima, que expressa sua forma de produzir e reproduzir vida. Diante disso, propõe-se nessa Unidade trabalhar o subtema Identidade no semiárido. (Ficha Pedagógica da I Unidade de 2015, p. 01).

A ficha foi construída como se a metodologia fosse consenso entre os professores, e mais do que isso como uma conquista dos movimentos sociais do Território do Sisal. Nessa perspectiva propõe-se a valorizar o pertencimento dos estudantes ao semiárido evidenciando identidade dos moradores e repudiando a vitimização desses. Ao recusar a perspectiva do semiárido como um lugar de atraso, a ficha evidencia o seu oposto, propondo uma identidade fixa para o morador do Território, uma perspectiva que contrasta com o tempo vivido por estudantes e professores, momento em que “tende a nivelar-se no plano da contemporaneidade e da simultaneidade, produzindo também, assim, uma des-historicização da experiência.” (VATTIMO, 2002, p. XVI)

Por lado, cabe questionar se o planejamento e a sistematização dos conteúdos ministrados pela Secretaria Municipal de Educação já não

¹⁸Entrevista realizada no dia 20 de julho de 2016, com a professora Rosa.

descaracteriza o propósito libertador defendido pelo CAT, um vez que não surgem da sala de aula como propõe o Programa.

Na primeira unidade de 2015, segundo o planejamento da Ficha pedagógica, os professores na disciplina História teriam que tratar sobre a importância dos documentos pessoais, ao tempo em que discutiriam o tema “Identidade.” Na etapa *conhecer* seria tratado o capítulo intitulado: “Lugares de Memória”, referindo-se as relações de identidade construídas no dia a dia, que por vezes são reunidos em locais de preservação como museus e arquivos públicos. O texto destaca que no interior do Brasil existem poucos espaços como esses

Porém a memória de um povo e de uma comunidade não vive apenas em museus e bibliotecas. A memória do campo pode estar entranhada em ruas, caminhos, construções, casas, objetos guardados ou nas narrativas orais em que as pessoas se reconhecem e identificam suas experiências vividas. Também pode ser encontrada nos objetos antigos, nos ‘causos’ contados pelos mais idosos, nos poemas e nas canções ensinadas pela família, nos fazeres e dizeres que vão passando de geração em geração. (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2012, p. 154)

O livro didático *Girassol: saberes e fazeres do campo* trata da memória da população do campo valorizando a sua atuação e as diversas possibilidades de registro dessa memória. Evidenciando que a falta de espaços como museus, por exemplo, não significaria a ausência de memória nas áreas rurais. Na etapa seguinte: *Analisar*, o planejamento pedagógico indica da seguinte atividade no Manual do Professor:

Apresentar aos alunos a frase “A cultura brasileira é marcada por um folclore muito rico por sua diversidade” pedir que pesquisem sobre o folclore brasileiro para preencher o quadro abaixo:
Lendas ligadas aos fenômenos da natureza
Lendas de seres fantásticos
Provérbios populares
Medicina popular (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2012, p. 90)

Chama à atenção a folclorização de elementos que compõe as práticas culturais brasileiras, a despeito das inúmeras publicações de livros, teses e dissertações na área de História desde a década de 1990. Seja na vertente que

utiliza o conceito de representação cultural, como pensado por Roger Chartier ou na produção influenciada pela História Social Inglesa, com grande influência de E. P. Thompson; festas, práticas de cura, produção de literatura de cordel, rituais entre outros temas têm sido enfrentados por pesquisadores com o intuito de evidenciar o protagonismo de cantadores, rezadeiras, cordelistas e religiosos, sempre atentos a suas formas de ler e representar o mundo.

Especialmente, na bibliografia ligada a História Social Inglesa encontra-se uma grande preocupação em evidenciar como costumes estão vinculados as condições materiais da população, o que contrasta com a perspectiva apresentada pelo livro didático ao elencar curiosidades como “causos”, “provérbios” e “lendas”. De que forma, uma formação que retrata práticas culturais dessa forma, pode contribuir para a valorização da cultura do semiárido, como a ficha se referiu na justificativa anteriormente citada?

A folclorização retira as experiências dos envolvidos, tornando-as curiosidades elencadas por outros, sem a preocupação com os significados vinculados as práticas. Nessa perspectiva, a escola realiza uma operação semelhante a cumprida pelos museus; de valorização *da beleza do morto*. (CERTEAU, 1995)

A cultura iluminista escolar se coloca em outro lugar legitimando-se como uma instituição que transmite saberes sistematizados e que não devem ser considerados folclóricos. (MACEDO, 2006) Uma postura que contradiz a proposição de libertação através do conhecimento proposta pelo Programa CAT.

*A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento*

Na última etapa do planejamento, para as turmas do quinto ano, o docente é orientado a organizar o *transformar*; evento com a presença de pais, professores, estudantes e gestores. Após a discussão sobre “Identidade” a Secretaria de educação já indica possíveis soluções para os problemas, tais como:

- Pessoas sem documentação;
- Desrespeito a identidade pessoal, cultural e local, religiosa, étnica, etc
- Planejar oficinas de identidade pessoal com as famílias;
- Campanhas educativas sobre a discriminação e racismo;

- Comissões comunitárias para ajudar as famílias a providenciar seus documentos. (Ficha Pedagógica, 2015, p.14)

Ao final da unidade realizada na escola várias atribuições ficariam sob a responsabilidade da escola e dos professores com o intuito de promover uma mudança significativa na comunidade onde vivem os estudantes. Além disso, caberia ainda aos docentes avaliar os impactos das ações buscando: “Identificar as mudanças nos alunos, professores e comunidades no fortalecimento da identidade de ser e pertencer ao campo?”. (Ficha Pedagógica, 2015, p.14)

Ao acompanhar as três etapas do CAT algumas perguntas nos inquietam: Qual é o papel da escola? Quem são os *superdocentes* que dão conta dessas atribuições? Ou melhor, como são negociadas as invenções curriculares dos professores diante desse projeto emancipação? Sem a pressão de oferecer respostas prontas, afinal, *a ponte é somente pra atravessar*, e nessas idas e vindas é preciso reconhecer as contradições na noção clássica de emancipação, fundadas no radicalismo dicotômico. (LACLAU, 2011)

Tanto no Departamento de Educação quanto na Rede Municipal de Educação vemos indícios do projeto ideal de professor, que desconsidera a experiência, em sua singularidade, finitude e instabilidade. (CARVALHO, 2008) Apesar disso, acreditamos que na rede municipal os currículos são *pensados/praticados* cotidianamente, e são esses fazeres que buscamos encontrar no curso do pesquisa. Por entender que vivemos no *espaçotempo* em que *no Joelho uma criança sorridente, feia e morta, estende a mão*. (VELOSO, 1968)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Maria Inez. “O a-con-te-er de uma formação”. *Revista da FAEEBA*. v.1, n. 1, Salvador, 1992.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 6ª Ed. Campinas: Papirus, 1995.

CONCEIÇÃO DO COITÉ. Plano Municipal de Educação, 2015.

FERRAÇO, Carlos E; NUNES, Kezia R. “Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes.” In: FERRAÇO, Carlos E; CARVALHO, Janete M. (Orgs) *Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades*. Petrópolis: DP&A/ Vitória: NUPEC/UFES, 2013.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

LENINE; LULA QUEIROGA. A ponte. In: *O dia em que faremos contato*. São Paulo: Sony BMG, © 1997.

MACEDO, Elizabeth. “Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.” v.11, n.32, p. 285-297, 2006.

MARES, Tânia e ALMEIDA, Suely. *Girassol: Saberes e fazeres do campo*. 5º Ano. Manual do Professor Geografia e História. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012.

OLIVEIRA, Inês B. de. “Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensadospraticados* pelos *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos E; CARVALHO, Janete M. (Orgs) *Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades*. Petrópolis: DP&A/Vitória: NUPEC/UFES, 2013.

SANTOS, André Luís M. A. dos. “*E eu tão singular me vi plural*”: identidade e tradição na poética de Lenine. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

VATTIMO, G. *O Fim da Modernidade. Nilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002

VELOSO, Caetano. “Tropicália.” In: *Tropicália*. São Paulo: Polygram/Philips, 1968.

- XI -

AS POLÍTICAS CURRICULARES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, NA VISÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Jane Cordeiro de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de pesquisa qualitativa realizada de 2013 a 2015, cujo objetivo é mostrar como as políticas educacionais da Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro (SME/Rio) influenciam o trabalho pedagógico desenvolvido pelos coordenadores e professores que trabalham na escola.

Nosso referencial teórico-analítico foi Ball (2001a; 2001b; 2002; 2004; 2012) revelando como as políticas influenciam o trabalho exercido por professores e gestores no espaço escolar junto aos alunos. Marcondes, Leite e Oliveira (2012), Marcondes (2013) e Marcondes e Moraes (2013) que nos auxiliaram na compreensão do papel do coordenador pedagógico no processo de mediação entre políticas educativas e os professores.

Entendemos como documentos curriculares da SME/Rio: Orientações Curriculares, Descritores e Cadernos de Apoio Pedagógico. Os instrumentos padronizados de avaliação são as Provas Bimestrais de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enviadas a todos os alunos das escolas da rede pública municipal.

A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas realizadas com dezoito coordenadoras pedagógicas atuantes em escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro que obtiveram bons índices no IDEB/2011 (BRASIL, 2011). Os assuntos principais das entrevistas dissertaram a respeito dos materiais curriculares enviados pela SME/Rio às escolas.

OS DOCUMENTOS CURRÍCULARES

O currículo passa a ser atrelado aos modelos propostos pelas avaliações nacionais de larga escala. Nestas políticas, a própria noção de currículo passa por um processo de estreitamento, reduzido a conteúdos programáticos mensuráveis, associando a educação à produtividade. Disciplinas como Leitura, Matemática e Ciências são consideradas como “mais importantes”.

O currículo serve para facilitar o controle do Estado sobre as instituições escolares através de avaliações em larga escala. Neste sistema, as políticas educacionais performáticas, empregam indicativos de avaliações, comparações e demonstrações como formas de controle e regulação (BALL, 2002). As *performances* individuais são interpretadas como demonstrações de “qualidade”, merecendo premiações e promoções; em contrapartida à política de premiação, há as “punições” para as escolas que não conseguem atingir as metas estabelecidas, recebendo cada vez menos investimentos. Esse sistema de avaliação pela performatividade, enclausura o desempenho escolar a índices e metas pre-estabelecidos.

Ball (2002) afirma que o currículo passa a ter um discurso que serve ao mercado, priorizando conceitos e valores como a competição e o individualismo. As políticas performáticas responsabilizam professores, gestores e escolas pelo seu sucesso ou fracasso no desempenho dos alunos isentando o Estado de qualquer responsabilidade. Como discurso, o texto curricular se torna o próprio texto da política, resultante de um campo de disputas e negociações durante seu processo de formulação, onde algumas vozes são contempladas e outras silenciadas. O texto curricular retrata ideologias, interesses, conceitos, embates legitimando ou não posturas e preceitos que devem ou não estar presentes no currículo.

Por fim, quando os textos curriculares chegam às escolas, já passaram por diversos processos de formulação e reformulação, podendo tornar-se “regimes de verdade”. Ball e Bowe (*apud*. MAINARDES, 2006) propõem que os textos das políticas sejam analisados como os “discursos das políticas”.

As políticas educacionais têm o objetivo de uniformizar o currículo escolar através de parâmetros estabelecidos pelas avaliações de larga escala implantadas nas escolas, desenhando uma nova escala de valores, onde a competitividade a ser uma prática respaldada pela SME/Rio. Os discursos de controle e de *performance* são dirigidos a gestores escolares e professores e trazem diretrizes curriculares mais objetivas e prescritivas, conforme assinalado por Leite: “a SME tem seus documentos voltados para a lógica de transmissão de

conteúdos, organizados de forma a se tornarem mensuráveis, por instrumentos de avaliação em formato de múltipla escolha” (2012, p.101).

Os movimentos globais e nacionais tiveram influência na formação das políticas locais, como a Cidade do Rio de Janeiro. O conjunto de políticas vigentes no atual governo de Eduardo Paes¹⁹ compreende medidas voltadas para a unificação curricular e controle do desempenho escolar. O documento oficial da SME/Rio, as Orientações Curriculares juntamente com um sistema unificado de avaliação, as Provas Bimestrais passam a planificar o trabalho pedagógico de coordenadores pedagógicos e professores das escolas da Cidade do Rio de Janeiro.

As mudanças ocorridas na educação municipal do Rio de Janeiro tiveram início em 2009 com mudanças nas políticas locais: a extinção dos Ciclos de Formação²⁰ e o retorno da seriação, a partir do 4º ao 9º anos do ensino fundamental, mantendo os indicativos de não reprovação nos três primeiros anos do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos). A previsão de reprovação inicia-se ao final do 3º ano. As políticas educacionais no atual governo, atrelam o desempenho ao conceito de “qualidade”.

O desempenho das escolas e sua classificação ficam subordinadas às regras estabelecidas pela SME/Rio. Marcondes (2013) critica essas políticas afirmando que os professores são classificados e premiados de acordo com o desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas. O ato de ensinar e a criatividade docente são desvalorizados para dar lugar à competitividade e o individualismo. A gestão escolar desempenha a função de monitoramento sobre as práticas pedagógicas docentes.

As novas políticas apresentadas pela SME/Rio em 2009 publicam os novos indicativos curriculares que priorizam as avaliações padronizadas nos moldes indicados pelo Ministério da Educação. As Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2009) vêm organizadas como um planejamento anual, tendo uma grade ordenada em: Objetivos, Conteúdos, Habilidades, Bimestres e Sugestões, dando ao docente um direcionamento visível dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, dentro de um tempo específico. Estes conteúdos são avaliados através das Provas Bimestrais. Portanto, a SME/Rio exerce um

¹⁹ Eduardo Paes assumiu a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em 2009, venceu as eleições municipais em 2012 dando continuidade a seu governo, com previsão para findar em 2016.

²⁰ Ver a esse respeito em Tura e Marcondes, 2011.

controle sistemático sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas salas de aula das escolas da rede. Os critérios de “qualidade” estabelecidos por estas políticas são estanques e mensuráveis. Os documentos oficiais da SME/Rio não dão margem a questionamentos, mas, se apresentam com uma roupagem de acabamento.

Os Cadernos de Apoio Pedagógico são materiais entregues aos alunos e professores contendo atividades relacionadas aos conteúdos cobrados nas Provas Bimestrais e que servem para auxiliar o docente no processo de ensino. A SME/Rio não só delinea estes conteúdos como interfere de forma direta nas estratégias de trabalho pedagógico ministradas em sala de aula.

O controle da SME/Rio sobre o trabalho docente não só se faz no produto final, os resultados dos alunos nas provas, mas, também no processo de trabalho pedagógico do professor. Os papéis sociais docentes são modificados como resultado deste controle, inibindo a criatividade e associando o conceito de “qualidade” ao desempenho discente nas provas (BALL, 2002). A avaliação valoriza somente o desempenho do aluno em situações de prova.

A SME/Rio inferioriza as demais formas de avaliação para considerar como um único instrumento o que seja mensurável, quantificável: as provas objetivas de Leitura, Matemática e Ciências. Estas políticas podem resultar num impacto na autoestima dos professores, pois, estes percebem que há uma desvalorização das disciplinas que não são avaliadas nas provas.

As Provas Bimestrais são aplicadas aos alunos, sem que o professor tenha qualquer controle no processo de sua elaboração e correção, aprisionando o fazer docente aos conteúdos cobrados nas provas. Com isso, a autonomia do trabalho pedagógico fica reduzida ao ensino dos conteúdos que serão cobrados nas provas. Estas políticas de avaliação sistêmica deslocam os valores de autonomia, cooperação e criatividade para os valores de aferição, classificação e competição indicadas pelas Provas Bimestrais, trazendo como consequência o surgimento de disputas entre escolas e professores para que obtenham melhores resultados nas avaliações implantadas pela SME/Rio.

Outro instrumento curricular que serve como referência ao professor para ciência dos conteúdos que são cobrados nas Provas Bimestrais são os chamados Descritores que se resumem a uma lista de habilidades relacionadas aos conteúdos de leitura e interpretação de texto em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os professores, ao início de cada bimestre, recebem esta lista de habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos e, que ao final do período, são avaliadas pelas Provas Bimestrais.

Os Cadernos de Apoio Pedagógico apresentam as atividades diárias e práticas relacionadas às habilidades dos Descritores. Este sistema apostilado tornou-se uma forma da SME/Rio uniformizar as atividades pedagógicas trabalhadas em sala de aula (MARCONDES e MORAES, 2013).

O professor é submetido às lógicas do trabalho pedagógico voltadas para o “modelo de desempenho” e “transmissão dos conteúdos” (LEITE, 2012), pressionando os docentes a avançarem com o ensino dos conteúdos, independentemente do processo de aprendizagem dos alunos. Esta nova forma de relação do professor com os conteúdos e com a avaliação traz instabilidade e incerteza aos docentes. Eles têm consciência de que a avaliação do desempenho dos alunos volta-se contra eles e contra a escola. Ball (2002) faz críticas a modelos que priorizam a lógica de desempenho escolar e afirma que os professores são submetidos constantemente a pressões para aumentar o desempenho dos seus alunos nas avaliações externas.

OPINIÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS A RESPEITO DO MATERIAL CURRICULAR DA SME/RIO

Entrevistamos dezoito (18) coordenadores pedagógicos que trabalham em escolas públicas municipais que atendem aos primeiros anos do ensino fundamental, localizadas nos bairros da Jacarepaguá, Curicica, Taquara, Freguesia, Lagoa e Rio Comprido. As escolas selecionadas foram consideradas de “boa qualidade” pela SME/Rio porque alcançaram as metas na Prova Brasil de 2011, cuja média do IDEB para o Rio de Janeiro era de 5,4 (BRASIL, 2011).

As coordenadoras entrevistadas possuem faixa etária entre 33 e 62 anos e bastante experiência de trabalho docente, variando entre 15 e 41 anos. Todas assumiram a função da coordenação pedagógica a convite do diretor da escola. A formação acadêmica das coordenadoras é o terceiro grau completo, todas com formação no campo da Educação.

As coordenadoras pedagógicas se reúnem com os professores uma vez por semana para ajudá-los no processo de elaborar o planejamento das atividades pedagógicas de sala de aula, correção das Provas Bimestrais, e debates a respeito de assuntos internos da escola.

As coordenadoras consideram que o material curricular enviado pela SME/Rio como “*importante*” porque os conteúdos presentes no material serão cobrados nas Provas Bimestrais. A coordenadora Ângela (entrevista realizada em 2014) considera que “*os cadernos pedagógicos são nosso fio condutor porque as provas são em cima deles.*” Isso revela que as coordenadoras consideram o material curricular

da SME/Rio relevantes porque o desempenho dos alunos nas Provas Bimestrais demonstra que, numa avaliação classificatória, os índices obtidos nas provas dará a escola o rótulo de “escola boa” ou “escola ruim”. Ball considera que as avaliações “servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou “momentos” ou inspeção” (2012, p. 37).

O monitoramento das escolas através das Provas Bimestrais revela o caráter performático da educação municipal do Rio de Janeiro. As Provas Bimestrais são elaboradas com base no material curricular da SME/Rio: Orientações Curriculares, Descritores e Cadernos de Apoio Pedagógico. Marcondes e Moraes (2013) entendem que as Provas Bimestrais voltam-se apenas para o sistema classificatório onde o objetivo é obter bons resultados nos testes.

As coordenadoras revelaram que os materiais enviados pela SME/Rio passaram a ser fundamentais no trabalho dos professores em sala de aula porque as Provas Bimestrais acabaram moldando o trabalho pedagógico dos docentes. A coordenadora Tatiana (entrevista realizada em 2014) comenta que: *“a pressão é tão grande dessas apostilas para dar conta...”*. A coordenadora Janaína (entrevista realizada em 2014) relata que os Cadernos de Apoio Pedagógico *“são usados todos os dias pelos professores”*. E a coordenadora Priscila (entrevista realizada em 2014) afirma que *“a gente prioriza as Orientações Curriculares, ao mesmo tempo que tenta focar nos Descritores mesmo”*.

O indicador de uniformização curricular é evidente nas falas das coordenadoras revelando que as Provas Bimestrais determina o direcionamento do trabalho pedagógico dos professores. As coordenadoras relataram que utilizam os materiais curriculares enviados pela SME/Rio porque os conteúdos são cobrados nas Provas Bimestrais.

Marcondes e Moraes (2013) afirmam que as Provas Bimestrais facilitam o monitoramento do Estado e permite que este interfira nas práticas das escolas transformando o trabalho pedagógico em resultados mensuráveis. No entanto, as autoras consideram que estas práticas diminuem a autonomia do professor. Estas políticas consideram que aqueles que trabalham nas escolas são meros reprodutores dos textos curriculares em sala de aula e que necessitam unicamente destes materiais para realizar seu trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações finais indicam que as políticas educacionais promovidas pela SME/Rio favorecem o fortalecimento da responsabilização e

performatividade. O sistema de premiação e de avaliação em larga escala trouxe como consequência mudanças na postura pedagógica de coordenadores pedagógicos e professores em relação ao currículo e avaliação. Ball e Bowe (*apud*. MAINARDES, 2006) revelam como os discursos das políticas estão sempre no campo das disputas, tanto no em sua elaboração quanto no contexto da prática das escolas.

As políticas vigentes estão alinhadas nos moldes de preformatividade e de responsabilização, de forma que o currículo passou por um processo de padronização e os instrumentos de avaliação são aqueles enviados pela SME/Rio às escolas, as Provas Bimestrais.

No processo de elaboração da nossa pesquisa, percebemos que as coordenadoras pedagógicas consideram os materiais enviados pela SME/Rio como “*importantes*” porque elas sabem que os conteúdos contidos nos materiais serão cobrados nas Provas Bimestrais. Elas revelaram que “*há uma pressão*” por parte da SME/Rio para o uso dos materiais curriculares oficiais. Por isso, eles são utilizados diariamente pelos professores em sala de aula.

Consideramos que a lógica da avaliação padronizada desconsidera outras formas de conhecimento e de aprendizagens promovidas pelos docentes tornando relevante apenas os conhecimentos mensuráveis, reduzindo as possibilidades criativas de docentes e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*. v.1, n.2, 99-116p., jul-dez 2001a.

BALL, S.J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 121-137p., 2001b.

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista portuguesa de educação*. ano/vol.15, n.2, Braga, Universidade do Minho, 3-23p. 2002.

BALL, S.J. Performatividade, privatização e pós-estado do bem-estar. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, Universidade de Campinas, v.25, n.89, 1105-1126p., set-dez 2004.

BALL, S.J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autiencidade. *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, v.7, n.1, 33-52p., jan-jun 2012.

BRASIL. *PDE/Prova Brasil: Plano de desenvolvimento da educação*. Brasília, MEC; SEB; INEP, 2011.

LEITE, V.F. *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista educação e sociedade*. v.27, n.94, Campinas, Universidade de Campinas, 47-69p., jan-abr 2006.

MARCONDES, M.I., LEITE, V.F.A., OLIVEIRA, A.P. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v.12, n.35, 187-209p. jan-abr 2012.

MARCONDES, M.I. Professores, currículo e didática: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública. FAVACHO, A.M.P.; PACHECO, J.A.; SALES, S.R. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, Editora CRV, 137-153p., 2013.

MARCONDES, M.I.; MORAES, C.L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem fronteiras*. v.13, n.3, 451-463p., set-dez 2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 21 mar 2014.

RIO DE JANEIRO. *Orientações curriculares de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, 2009.

TURA, M.L.R.; MARCONDES, M.I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. *Cadernos de Educação*. Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, n.38, 95-118p., jan-abr 2011

- XII -

**DO CONHECIMENTO MUSICAL ESCOLAR: TRAÇOS DA
HISTÓRIA DO CURRÍCULO A PARTIR DA ANÁLISE DE
LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Marcus Vinícius Medeiros Pereira – UFJF (Brasil)

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente texto apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa em andamento cujo objetivo principal é mapear traços da configuração curricular do conteúdo “Música” nas diferentes conformações disciplinares em que este foi trabalhado ao longo da história da educação básica no país. Para tal, toma-se como fontes uma amostragem de livros didáticos que foram adotados nos diferentes espaços temporais delimitados pela legislação referente ao ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras até 1996, ano de promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tem-se a clareza de que a investigação trabalha com um currículo prescrito, não representando, portanto, o currículo efetivamente trabalhado nos diferentes espaços escolares do Brasil. Nesta perspectiva, o foco está na seleção efetuada do conhecimento musical a ser ensinado, seleção está materializada nos diferentes livros didáticos que foram adotados em escolas de educação básica do país.

Fala-se aqui de “traços” da história do currículo por assumir que a amostragem utilizada não representa número significativo de livros didáticos que nos permitam fazer generalizações, mas apontam indícios e tendências dos currículos forjados para a educação musical escolar.

Para este trabalho, assume-se como referencial a definição de Goodson (2013, p. 21) acerca do currículo escrito:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

Elegeu-se como fontes obras didáticas que foram adotadas nas escolas brasileiras entre 1838 (ano da criação do Colégio Pedro II, no Brasil) e 1996 (ano de promulgação da Lei de Diretrizes de Bases ainda em vigor). São elas:

- Compendio de música para o uso dos alumnos do imperial collegio “D. Pedro II”, de Francisco Manuel da Silva (1838);
- Canto Orfeônico – Marchas, Canções e Cantos Marciais para Educação Consciente da “Unidade de Movimento”, 1º Volume, de Heitor Villa-Lobos (1940);
- Guia Prático – Estudo Folclórico Musical, Primeiro Volume, de Heitor Villa-Lobos, (1941);
- Solfejos: originais e sobre temas de cantigas populares para o ensino de canto orfeônico, 1º Volume, de Heitor Villa-Lobos (1943);
- a coleção Música para Juventude (volumes para a Primeira, Segunda, Terceira e Quarta Séries), de José Siqueira (1954, 1959);
- Educação Artística – expressão corporal, musical e plástica, de Gilberto Cotrim (1977).

A análise destas obras foi enriquecida a partir da interlocução com o estudo empreendido por Jardim (2008) com alguns destes e com outros materiais didáticos do mesmo período temporal. Tal estudo foi revisitado procurando focar na questão da seleção curricular, objetivo do presente texto.

Trabalha-se com a hipótese de que uma seleção e sistematização dos conteúdos foram efetuadas pelos conservatórios, quando da institucionalização do ensino de música no século XVIII, e transpostas para o ambiente escolar sendo naturalizadas ao longo do tempo como seleção e sistematização oficiais para o ensino de música. Tal naturalização seria passível de ser observada nos diferentes livros didáticos e programas curriculares oficiais, testemunhas das várias lógicas escolhidas para legitimar a escolarização.

Esta tendência de ‘permanência na mudança’ seria explicada por aquilo que chamei de *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013), uma matriz disposicional

de ações e percepções próprias do campo artístico musical que estaria transposta (convertida) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. Tal *habitus* seria incorporado pelos agentes ao longo do tempo no contato com as instituições onde ocorre o ensino de música, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia.

Entendendo *habitus* numa perspectiva bourdieusiana, como “(...) história incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal” (BOURDIEU, 2009, p. 93), seria possível explicar as permanências e continuidades na seleção do conhecimento musical, privilegiando a sistematização das relações sonoras feita pela e para a música erudita ocidental europeia escrita. Este privilégio acaba por se tornar um arbitrário cultural, relegando a um segundo plano (ou mesmo excluindo), outras possibilidades de sistematização de tais relações sonoras e, por conseguinte, outras formas de se relacionar com e a partir de diferentes músicas.

Como nos diz Silva (2013, p. 10):

(...) o currículo deve ser visto não apenas como a *expressão* ou *representação* ou o *reflexo* de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas *representa*, ele *faz*. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão *na sociedade*.

Desta forma, analisar o que muda, o que permanece, o que conta como conhecimento musical escolar, bem como o que é excluído, pode nos auxiliar na construção de um currículo para o trabalho com música mais afinado com as perspectivas educacionais contemporâneas, em especial aquelas marcadas pelo trato respeitoso à diversidade, com fins de propiciar uma formação mais humana aos sujeitos escolares do país.

ENTRE 1838 E 1996 – A MÚSICA E SUAS FINALIDADES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, a primeira referência oficial de inclusão da música no currículo está presente no primeiro Regulamento do Colégio Pedro II, de 1838, que incluía *Música Vocal* como matéria distribuída nas oito séries do curso.

A partir da análise de programas de ensino do Colégio Pedro II, Jardim (2008, p. 83) mostra que a forma como a Música se apresenta, como matéria escolar, denota o seu caráter de instrução especializada, principalmente se

considerarmos que no Rio de Janeiro, à época, não havia instituições de ensino que atendessem às expectativas de formação da elite, habituada ao teatro lírico e às cerimônias religiosas com grande aparato musical – instrumental e vocal. Assim, os programas dividiam-se em *estudo rudimentar* (abordando todos os pontos necessários para a leitura da música), nos três primeiros anos, e *estudo vocal* (exercícios e solfejos – parte prática), do 4º ao 7º ano.

O livro didático adotado no Colégio Pedro II, o ‘Compendio de musica para uso dos alumnos do imperial collegio Pedro II’(1838), de Francisco Manoel da Silva, utilizado na instituição até o ano de 1878, sendo organizado em três blocos que, de certa forma, abrangem os elementos considerados básicos para a execução e a apreciação da música de tradição escrita: os rudimentos, os preparatórios e os solfejos (aspectos técnicos relativos à leitura e escrita do código musical); a harmonia e a composição (regras estruturais e encadeamentos musicais relativos ao sistema tonal); e, por fim, as regras de transposição (conhecimentos técnicos para o acompanhamento musical).

A partir da década de 1930, com a constituição do canto orfeônico como matéria obrigatória do currículo do ensino secundário (Reforma Francisco Campos – 1931) e, posteriormente, em todos os estabelecimentos escolares (Decreto n. 24.794 de julho de 1934), a finalidade do ensino de música na escola passa a ser marcada pela inspiração patriótica, pela necessidade de constituição da nacionalidade, pelo caráter cívico, coletivo e moralizador. Consolidam-se, no canto orfeônico, ideias embrionárias de finalidades mais ligadas aos interesses do campo educativo, e mais distanciadas do virtuosismo do campo artístico, já observadas nos programas do Pedro II de 1879 e nas proposições do Barão de Macahubas (cf. JARDIM, 2008).

Os livros didáticos para o Canto Orfeônico – como ‘Canto Orfeônico – Marchas, canções e cantos marciais para educação consciente da “Unidade de Movimento”’, 1º Volume, de Heitor Villa-Lobos e o ‘Guia Prático – estudo folclórico musical’, 1º Volume, do mesmo autor – caracterizavam-se por trazer uma série partituras de canções a serem trabalhadas nas escolas. Nos livros analisados, não há qualquer explicação teórica. Esperava-se, pois, que o professor dominasse a teoria musical e seus conceitos, e a ensinasse aos seus alunos em função da prática coletiva das canções.

Os livros trazem uma seleção de canções, mas a teoria musical (em especial a que constrói as habilidades de leitura e escrita musical) continua desempenhando papel fundamental no trabalho. E as canções, embora folclóricas em sua maioria, não perdem a relação com o caráter erudito, uma vez que eram arranjadas e trabalhadas a partir do sistema erudito.

O livro complementar ‘Solfejos’, também de Heitor Villa-Lobos, fortalece esta afirmação, pois apresenta exercícios de leitura e entoação para oferecer condições de execução do repertório contido nos demais livros do ‘Canto Orfeônico’.

Percebe-se uma alteração na metodologia de ensino, mas os saberes musicais permanecem praticamente os mesmos (embora o foco do ensino mude): prática musical (aqui coletiva e selecionada) e teoria musical que possibilite esta prática (sem assumir um protagonismo no ensino).

A coleção ‘Música para a juventude’, de José Siqueira, publicada na década de 1950 (primeira edição de 1953), declara estar “De acôrdo com o programa oficial adotado nos Ginásios e Colégios do país”. Os quatro volumes são estruturados em 20 aulas, cada um. E as aulas organizam-se, basicamente, em:

- I – Rudimentos da Teoria Musical: Parte Teórica, Parte Prática, Parte Cívica e Recreativa
- II – História e Apreciação Musical; Noções de Instrumentação; A música sua origem e evolução; Teoria Estética e Pedagógica
- III - Série de palestras sobre assuntos diversos

Percebe-se, nestas obras, forte presença dos conteúdos teórico-musicais, tratados de maneira mais densa, diferentemente do que ocorre com os livros publicados por Villa-Lobos para o canto orfeônico na década anterior, quando ainda estava à frente do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 4024, de 20 de dezembro de 1961 retira a disciplina Canto Orfeônico do currículo, instituindo a Educação Musical. Essa mudança, entretanto, não produziu mudanças significativas no cenário do ensino da música, uma vez que o tempo transcorrido até a sua retirada do currículo, em 1971, não foi suficiente para operar as transformações esperadas (JARDIM, 2008; FUCCI-AMATO, 2012). Jardim (2008, p. 258) mostra que é necessário considerar a permanência de todo o material didático do canto orfeônico, que continuou a ser editado e utilizado, bem como a permanência dos professores de música formados pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Os livros didáticos continuaram com a tendência a ser uma coleção de partituras, que exigiam do professor o domínio da notação musical para poder ensiná-las aos alunos por repetição.

A disciplina Educação Musical é retirada do currículo pela Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que estabelece, em seu lugar, a Educação Artística nos

currículos de 1º e 2º graus. Paralelamente ao enfraquecimento das práticas orfeônicas, a pedagogia da criatividade vai ganhando força nas práticas escolares.

Penna (2008) afirma que os livros didáticos produzidos nas décadas de 1970 e 1980 apresentavam atividades nas várias linguagens (artes plásticas, desenho música e artes cênicas), mas as artes plásticas eram definitivamente predominantes. Todavia, o livro deste período selecionado para análise – ‘Educação Artística – expressão corporal, musical e plástica’ de Gilberto Cotrim (1977), tem como característica marcante o amplo espaço dado ao trabalho com música.

De maneira sintética, segue-se um “mapa” dos conteúdos trabalhados ao longo das unidades do livro:

- Parâmetros do Som (Intensidade, Duração, Timbre, Altura)
- Voz (Timbre, Extensão)
- Notação Musical (Pauta, Claves, Nome das notas, Escala, Valores)
- Ritmo (Compasso, Andamento, Melodia, Harmonia, Acordes, Polifonia e Contraponto)
- Repertório Folclórico notado

Apesar de toda a concepção da educação artística como autoexpressão, declarada pelo autor no texto de apresentação, raras são as oportunidades que os estudantes têm, neste livro, de expressarem-se através da música, de trabalharem diretamente com o material sonoro. As atividades são, em geral, atividades escritas (completar frases, ligar conceitos e suas definições, caça-palavras, etc.).

Mais uma vez, o que se pode notar é a mudança das finalidades educacionais, de metodologias, e a permanência da escrita musical. O Capítulo 3 traz, ainda, resquícios da prática orfeônica ao disponibilizar partituras de canções folclóricas para execução, uma vez que as competências de leitura e escrita já foram trabalhadas anteriormente, capacitando os alunos para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, após a análise das diferentes finalidades educacionais que a Música assume na educação brasileira, e das diversas seleções curriculares materializadas nos livros didáticos utilizados como fontes para esta investigação, que há uma permanência significativa da seleção de princípios da teoria musical direcionados para a prática musical (em especial canções cantadas coletivamente).

Como afirmado ao longo da argumentação, há variações de foco, de metodologias, e de repertório. Mas a ideia central de que é necessário dominar a

notação musical como condição para a prática musical não desaparece (embora apareça com menos força na época do canto orfeônico).

Recuperando o conceito de *habitus conservatorial*, conseguimos vislumbrar explicações para essas permanências em meio a tantas mudanças. Formas de se pensar e de agir em relação ao ensino de música vão estruturando o campo educativo, e, ao mesmo tempo, vão sendo incorporadas nos sujeitos que por ali circulam.

O conservatório institucionalizou o ensino da música, sistematizando, organizando e rotinizando – adequando à forma escolar (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001) – as práticas das corporações de ofício. Ora, esta forma escolar privilegia um vínculo especial com o conhecimento a partir da linguagem escrita, o que irá refletir sobremaneira no trabalho com música no ambiente escolar.

O trabalho com a escrita musical (central para a música erudita ocidental europeia) adequa-se perfeitamente com a forma escolar. Este trabalho, aliado ou não à prática musical escolar, foi inculcado ao longo de quase dois séculos (pelo menos no Brasil) nos sujeitos escolares, favorecendo a criação de uma matriz disposicional que naturalizasse esse modo de perceber e agir. Logo, forja-se e dissemina-se a crença de que *aprender música é aprender a ler partitura para poder tocar ou cantar*. E esta crença torna-se paradigma de organização da Música como disciplina escolar.

Tal paradigma, incorporado como e atualizado pelas influências de um *habitus*, precisa dar espaço e conviver com outras possibilidades de sistematização do som, com outros conhecimentos musicais pertencentes ao mundo da oralidade, com outras relações na e com a música.

Insisto que não se trata de rechaçar e eliminar dos livros didáticos o trabalho com a notação musical, nem mesmo com a música erudita. Ao contrário, trata-se de permitir que a diversidade faça-se presente: diversidade de repertórios, de práticas, de sistematizações, de conhecimentos, de culturas, de vidas.

Pois, se assumimos que o currículo não apenas representa, mas também realiza a inclusão ou a exclusão na sociedade, precisamos lutar para que a seleção curricular que hoje pensamos para o trabalho musical nas escolas, em pleno debate acerca da Base Nacional Comum Curricular, seja um testemunho visível de nosso amadurecimento como professores de música frente às questões sociais. E, além disso, permita a construção de novos *habitus*, e, conseqüentemente, de novas práticas musicais e de novos rumos para a educação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- COTRIM, Gilberto. *Educação Artística – expressão corporal, musical e plástica*. São Paulo: Edição Saraiva, 1977.
- FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e Educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes*. São Paulo: Papyrus, 2012.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971*. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- JARDIM, V. L. G. A Música no Currículo Oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.12 - n.1, 2012, p. 167-174.
- PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2008, p. 119 – 137.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (Pós DCN 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.
- SILVA, Francisco Manuel. *Compendio de música para o uso dos alumnos do imperial collegio “D. Pedro II”*. Rio de Janeiro: Typographia de Silva Porto & C.^a, 1838.
- SILVA, Tomaz Antônio Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 7 – 13.
- SIQUEIRA, José. *Música para a Juventude*, Primeira Série. Rio de Janeiro, Editora americana, 1959a.
- SIQUEIRA, José. *Música para a Juventude*, Segunda Série. Rio de Janeiro, Editora americana, 1959b.
- SIQUEIRA, José. *Música para a Juventude*, Terceira Série. Rio de Janeiro, Editora americana, 1959c.

SIQUEIRA, José. *Música para a Juventude*, Quarta Série. Rio de Janeiro, Editora americana, 1954.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico – Marchas, Canções e Cantos Marciais para Educação Consciente da “Unidade de Movimento”*, 1º Volume. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1940.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático – Estudo Folclórico Musical*, Primeiro Volume, São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1941.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Solfejos: originais e sobre temas de cantigas populares para o ensino de canto orfeônico*, 1º Volume, São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1943.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº33, p.7-47, 2001.

- XIII -

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO TERRITÓRIO DO ACRE NO PERÍODO DE 1910 A 1930

Maria Aparecida de S. Vangiler - UFAC (Brasil)

Clícia R. da Silva - UFAC (Brasil)

Cristina da S. C. Krause - UFAC (Brasil)

Kelly Cristina de F. Xavier Maggi – UFAC (Brasil)

INTRODUÇÃO

Resgatar a construção curricular no Território do Acre dos anos de 1910 a 1930 é importante para compreendermos como, ao longo do tempo, alguns conhecimentos foram tornando-se imprescindíveis, de forma a moldar uma estrutura curricular muito semelhante a que conhecemos hoje. O objetivo deste trabalho é, portanto, ainda que de maneira preliminar, analisar na organização curricular as áreas de estudo privilegiadas e as alterações curriculares realizadas ao longo do período de 1910 a 1930. O recorte temporal, 1910 a 1930, ainda que englobem dois períodos administrativos do Território Acreano: Departamental²¹ e Território Unificado²² foi escolhido devido a incidência de Documentos

²¹ No período Departamental o Território do Acre era dividido primeiramente em três departamentos (Alto Purus, Alto Acre e Alto Juruá) e a partir de 1912 foi criado o Alto Tarauacá. Estes Departamentos tinham autonomia administrativa, mantendo relações diretas apenas com o Presidente da República. Assim, os documentos produzidos por cada Departamento tinha validade apenas para aquela região.

²² No Período Território Unificado a partir de 1920, pelo Decreto Lei nº 14.383 de 01/10/1920, passa a ter de forma centralizada os serviços públicos, principalmente, educacionais. Assim, os Documentos Oficiais produzidos neste período tinham a finalidade regular todo o Território Nacional do Acre.

Oficiais produzidos e encontrados neste período o que nos permite maior riqueza para a análise.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho documental, têm-se como fonte privilegiada os Regulamentos de Ensino produzidos no período de 1910 a 1930. Mais precisamente os de 1913, 1914, 1922, 1926, 1930. A escolha por estes documentos se deu devido a estes apresentarem uma estrutura curricular que nos permite fazer a análise a qual este estudo se propõe. De posse dos dados, a análise se deu tendo como aporte teórico os seguintes autores: Souza (1998, 2005), Faria Filho (2000), Carvalho (1998).

É importante destacar que o processo de implantação da Educação Primária no Território do Acre, teve início por volta de 1904, momento do qual encontramos os primeiros registros, seja em Jornais do período ou em documentos Oficiais, tais como Relatórios de Governo e Regulamentos de Instrução Pública. No âmbito da organização educacional, como aponta o Regulamento de Instrução Pública “O ensino primário e o profissional serão ministrados: 1º - nos grupos escolares; 2º - nas escolas agrupadas; 3º nas escolas isoladas, 4º - nas escolas particulares”. (Regulamento da Instrução Pública do Território do Acre. 25 de março de 1922. Art. 16). Desta forma, o Ensino Público Primário no Território do Acre era oferecido em vários tipos de estabelecimentos.

Enquanto as escolas isoladas (urbanas ou rurais/diurnas ou noturnas) eram as principais responsáveis pela expansão da escolarização e difusão do ensino primário, os grupos escolares representaram os ideais de modernidade escolar, bem como, passaram a contar com um alto investimento, em termos de financiamento. As escolas agrupadas reuniam no mesmo prédio, as escolas isoladas próximas e eram consideradas escolas de segunda categoria, conforme apresenta a Resolução nº 27 de 1926.

Neste contexto de implantação da Educação Primária no Território do Acre a questão curricular apresenta-se como uma preocupação, uma vez que sua organização iria dar a esta região um direcionamento do que ensinar aos alunos em qualquer ambiente de ensino, das escolas isoladas aos grupos escolares.

FINALIDADES, OBJETIVOS, CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS.

Na análise das fontes, ao identificar a categoria finalidades ou objetivos educacionais, observa-se que, tanto no período de organização político-administrativa do Acre em departamentos como no período pós-unificação, a

legislação educacional reconhece como finalidades da educação a difusão do ensino primário a todas as crianças em idade escolar, e de ambos os sexos.

O objetivo do ensino na década de 10, expresso no Regulamento de Instrução Pública de 1914, era o de “distribuir gratuitamente o ensino primário, de acordo com o respectivo programa, aos alunos de ambos os sexos que tenham residência neste Departamento” (Cap. I, Art. I). Estava posto, portanto, o princípio da gratuidade do ensino e a abertura para meninos e meninas. Não especificava, contudo, se este ensino para ambos os sexos era na mesma sala de aula.

A partir de 1920 já com o Território Unificado o Regulamento da Instrução Pública de 1922 apresentava em seu artigo 3º a seguinte descrição “o ensino público é leigo e graduado, obrigatório e gratuito”, estavam presentes os princípios básicos da educação pública brasileira: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e graduação. Estava, portanto, o Território do Acre em pleno acordo com os princípios difundidos no restante do Brasil, no qual o governo trazia para si a responsabilidade de oferecer educação a toda a população em idade escolar, sendo obrigatório e não mais facultada a matrícula.

No final da década de 1920, assume o governador Hugo Carneiro, e em seu primeiro Relatório de Governo faz algumas considerações, tais como:

Seria effectivamente um grande erro pretender adoptar no Acre, tal como ella deve ser, a escola activa conforme os grandes mestres da pedagogia determinam que ella seja applicada. Os membros do magisterio não se acham na altura de poder applicar o methodo activo e, ao inves de redundar em beneficio da educação da infancia acreana, traria grandes prejuizos. [...]. Assim, pretendo organizar um programma que seja um meio termo entre o existente e os principios mais adeantados da pedagogia. Desejo fazer obra modesta, mas que seja o início de uma nova época na educação da infancia acreana. Procurarei tornar o ensino tanto quanto possível pratico e intuitivo, nelle a criança pondo em acção todas as suas facultades intellectuaes em collaboração com os seus sentidos. (RELATÓRIO R. HUGO CARNEIRO, 1929)

Muitas são as questões que podem ser consideradas a partir deste pronunciamento do então Governador, a preocupação com incluir neste Estado uma educação que estivesse em conformidade com o restante do país, mas ao mesmo tempo fosse possível de ser executada, uma vez que quanto mais complexa for a indicação, menor será a probabilidade de realização do professor,

principalmente, aqueles com pouca formação. Percebe-se, portanto, o interesse em trazer para o Território do Acre as metodologias mais modernas do ponto de vista pedagógico que estão estavam sendo difundidas no País. Fazia indicação para uma formação integral do sujeito.

Para a execução destas intenções o referido Governador publica em 1930 o Regulamento de Instrução Pública que consta referencias mais completas dos métodos, finalidades e objetivos do Ensino Primário.

Quanto aos objetivos e as finalidades do ensino se expressava da seguinte forma:

O ensino no Território do Acre terá como objetivo a transformação da criança em um ente útil ao país e, em particular, à região, conhecendo a sua própria personalidade e o meio ambiente, ficando apta, desta forma, a colaborar conscientemente para a grandeza de ambos e para o bem da humanidade. (Regulamento da Instrução Pública de 1930, Cap. I, Art. I).

A formação do sujeito estava pautada no ideário de progresso e modernidade, com enfoque na utilidade dos conhecimentos para a construção da nova sociedade acreana, atuando de forma consciente para engrandecer o Território, difunde, portanto, a ideia de reconstrução da sociedade sob os pilares do progresso. (CARVALHO, 1998).

Como método de ensino o Regulamento de Instrução Pública (1930, art. 63), aponta que “no curso primário, o ensino será ministrado pelo método intuitivo, não sendo admitido o abuso de exercício de memória”. Assim, pela primeira vez tem-se em um Documento oficial do Território do Acre uma indicação explícita do método a ser utilizado para ensinar nas escolas. A opção por este método rompia com a metodologia tradicional e estava orientada pelas indicações de estudiosos que no restante do Brasil difundiam a escola nova.

A década de 1930 semelhantemente a década de 1920 foi bastante significativa, isto se deve ao fato de que este momento foi praticamente o auge de consolidação das novas orientações pedagógicas que emergiam. Sob o governo de Dr. Hugo Carneiro a educação primária tem um momento de densidade que se expressa na formulação clara e precisa dos objetivos do ensino, do método do ensino, bem como na organização curricular que aponta mudanças.

COMO O CURRÍCULO FOI SE CONSTITUINDO

A organização curricular, em matérias de estudo, se caracterizou, paulatinamente, como preocupação de primeira instância na organização da Educação Primária, por ser este dispositivo um elemento de controle dos alunos.

Em 1913, o Departamento do Alto Tarauacá apresenta um Regulamento da Secretaria de intendência Municipal de Tarauacá e dele dedica um artigo para definir os conteúdos a serem ensinados: “Leitura. Escripta. Dictado, prolegômenos de Arithmetica e Portuguez, materias ministradas alternadamente a juízo do professor” (art. 60). Percebe-se, portanto, uma necessidade ainda que preliminar de delimitar o que deve ser ensinado, minimante, deixando outros conhecimentos a critério do professor. Este regulamento é o único que aponta explicitamente a possibilidade de inclusão de conteúdos a critério do professor.

Em 1914 no Departamento do Alto Purus, um Regulamento mais completo é divulgado, inclusive indicando os eixos nos quais a educação deveria versar, quais sejam: educação física, intelectual, artística, moral e cívica. Buscava-se, assim uma formação integral do sujeito, considerando também a formação do cidadão brasileiro.

No ano de 1914 no Departamento do Alto Purus, o Regulamento de Instrução Pública aponta as disciplinas organizadas por curso: elementar e complementar e divididas por anos, da seguinte maneira: no **curso elementar** estuda-se no *primeiro ano*, leitura, tabuada, escrita e exercícios no quadro negro; no *segundo ano*, leitura, tabuada e cálculos, lições de cousas e escrita; no *terceiro ano*, leitura, cálculos, gramática, escrita e lições de cousas. No **curso complementar** estuda-se no *primeiro ano*, leitura, ditado, gramática, aritmética, geografia, história do Brasil, geometria e lições de cousas; no *segundo ano*, leitura, ditado, gramática, aritmética, geografia, história do Brasil, geometria e lições de cousas.

Percebe-se, portanto, algumas características que estão presentes em outras partes do Brasil, como aponta os estudos realizados no restante do Brasil, tais como: a seriação, disciplinas que crescem em complexidade, divisão entre ensino elementar e complementar. Estas questões são apontadas também pelos estudos realizados pro Souza (1998) e Faria Filho (2000).

Estas preocupações vão estar presentes também nos documentos produzidos a partir de 1920, quando o Território do Acre é unificado. Em 1922 o Regulamento de Ensino compreendia as seguintes disciplinas:

Língua portuguesa; caligrafia; aritmética; educação moral e cívica; lições de cousas; geografia e chorografia do Brasil e particularmente do Acre; história do Brasil e particularmente do Acre; geometria pratica, desenho linear;

educação física, exercícios militares e ginástica, noções de higiene, história natural, noções práticas de zoologia, mineralogia e botânica. (Regulamento da Instrução Pública do Território do Acre, 1922, art. 7)

Todas essas matérias de estudo eram divididas de acordo com as exigências de cada nível de ensino o que demonstra uma continuação das exigências da seriação e graduação. Percebe-se neste regulamento a inclusão de algumas disciplinas diferentes do que vinha servindo de indicação que dão conta que objetivos mais amplos.

No Regulamento de Ensino de 1926, apresenta a seguinte organização curricular.

Leitura escrita e caligrafia; ensino prático de língua nacional, gramática; aritmética até regra de três[...]; noções de cosmografia; elementos de geografia e de história especialmente do Brasil; história do Acre; lições de cousas e noções concretas de ciencias phisicas e de história natural; instrução moral e cívica[...]; direitos do homem, seus deveres políticos e sociais; direitos e deveres da mulher; deveres dos funcionários públicos; desenho a mão livre, ambidextro; ginástica, exercícios físicos e jogos; noções de higiene individual; trabalhos manuais. (art. 24).

Esta organização Curricular tinha uma pretensão muito clara do sujeito que se queria na sociedade para tanto investia-se em formação moral e cívica, direitos e deveres das mulheres e dos funcionários públicos, aspecto este apontados também por Souza (2000) em sua pesquisa no contexto do Estado de São Paulo.

Ancorados nos princípios da ciência, da valorização da educação moral e cívica e nas exigências da preparação para o trabalho, iniciam a construção de um projeto cultural. Tal projeto articulava as ideias de uma educação integral compreendendo a educação física, intelectual e moral com as necessidades de homogeneização cultural e de civilização das massas. Por isso, a definição do programa de ensino não era considerada uma questão menor no conjunto dos problemas políticos discutidos em tono da educação popular, como os gastos do Estado com a instrução pública, a liberdade de ensino e a obrigatoriedade escolar. Isto porque o programa era visto como o instrumento pelo qual a escola primaria realizaria as finalidades atribuídas a ela. Essas finalidades tinham como horizonte assegurar o

regime republicano democrático. (SOUZA, 1998, p. 170-171)

Seguindo estes princípios apontados nos Programas de Ensino anteriores e nos estudos feitos em outros estados do Brasil o Regulamento de 1930 apresenta um Currículo bastante intenso e detalhado, que objetivava transmitir às crianças os conhecimentos gerais indispensáveis, sendo este currículo bem distribuído para cada ano de estudo. Assim, nos três primeiros anos constam as seguintes disciplinas: linguagem, aritmética, geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais, geometria e desenho, educação moral e cívica, trabalhos manuais, higiene e educação física, de forma que de um ano para o outro eram aprofundados os conhecimentos. No quarto ano era oferecido apenas: Linguagem, aritmética e geografia.

Um aspecto chama a atenção quando lemos este Regulamento de Instrução, o fato de no quarto ano serem oferecidas apenas três disciplinas. A justificativa é que para o Governador Hugo Carneiro as crianças não permaneciam na escola até a conclusão do ensino primário e para tanto as disciplinas deveriam ser oferecidas no início: primeiro, segundo e terceiro de forma que se precisassem desistir antes de terminar o ensino primário não tivesse grande prejuízo de conteúdo. O quarto ano, portanto, era apenas um aprofundamento de algumas disciplinas já estudadas. (cf. Relatório de Governo do Hugo Carneiro, 1929).

Nota-se que algumas disciplinas são extintas e há a inclusão de outras nos primeiros anos do ensino primário. Assim, as matérias que surgiram na década de 1920, não se fazem presentes no programa de ensino da década de 1930, dando lugar às matérias mais comuns e consideradas como mais importantes ao desenvolvimento do indivíduo como cidadão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A organização das matérias de estudo nesse período, sem dúvida, foi algo inovador na história da educação primária, pois, o currículo passou por diversas modificações.

É pertinente ressaltar que, como consta nos documentos, o currículo escolar deveria ser organizado em programas especiais para cada ano, obedecendo à progressão necessária do ensino (Regulamento de Ensino de 1992). No mesmo Regulamento encontra-se explicitado que, os programas das matérias a serem ensinadas deveriam se organizar partindo das noções mais

simples para as mais complexas, sendo reservado um horário específico para a preleção de cada disciplina. No Regulamento de 1926, os programas de ensino devem ser uniformes para todas as escolas, podendo ser modificado ou renovado mediante as necessidades que o ensino exigir.

Analisando comparativamente as décadas de 1910 a 1930 notamos um grande avanço no tocante a organização curricular das matérias de estudo, o que leva a concluir que o currículo é um dos dispositivos impoentes na organização da Educação Primária. Observa-se que já a partir de 1922, o currículo passa a atender de forma completa aos cinco eixos norteadores que se apresentaram na década de 1910, sobre os quais deveria versar o ensino, uma vez que até 1914 apenas alguns elementos eram levados em consideração.

Percebe-se, também, que algumas disciplinas são privilegiadas. E dentre elas encontram-se: língua portuguesa; caligrafia; aritmética; educação moral e cívica; lições de cousas; educação física, exercícios militares e ginástica; e noções de higiene, presentes na maioria dos Programas de Ensino. O exame da organização curricular revela que à medida que o aluno passa de ano, as matérias de estudo obrigatórias vão se intensificando, e simultaneamente, novas matérias são incluídas para que o aluno tenha conhecimento básico sobre todas as áreas.

Tomando como referência os resultados da análise realizada por esta pesquisa, pode-se afirmar que, o currículo foi moldando-se gradativamente para atender as novas concepções pedagógicas orientadoras da escola graduada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1913)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo – UPF Editora, 2000.

LIMA, E. M.; MACIEL, A. S. Regulação e controle da escola primária acreana (1910-1950): uma análise a partir dos regulamentos da instrução pública. In: LIMA, E. M.; NASCIMENTO, L. M. (Org.) ; ALBUQUERQUE, L. B. A. (Org.) . *Educação e Cultura face aos desafios do mundo moderno e contemporâneo*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014. v. 01. 244p.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

- XIV -

A COMPLEXIDADE DA ARTICULAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO ESCOLAR E O COTIDIANO DE VIDA

Maria do Carmo Nascimento Diniz, Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

A proposta de uma educação intercultural implica renovação do conhecimento e no processo de sua construção no âmbito escolar mediante articulação de inúmeros saberes e pluralidade cultural. A perspectiva desse desafio favorece o diálogo entre o conhecimento escolar valorizado, dito necessário e dominante no contexto escolar, e a interação dos saberes entre as diversas áreas curriculares. Esta competência é que instiga desafiar a construção desse conhecimento. Essa construção do conhecimento envolve diferentes atores, em um diálogo que traz inúmeras inquietudes, indagações aos educadores e educandos em sala de aula, na reflexão e identificação dos componentes necessários à prática do cotidiano de vida. E, essa dimensão cultural nos remete a uma constante indagação: qual o conhecimento a ser construído nesse espaço escolar? O currículo existente contribui para essa construção?

Esse aspecto intercultural crítico nos ajuda a refletir na construção desse conhecimento e na identidade de um currículo que, na sua complexidade mediante as políticas curriculares, possam envolver esta diversidade cultural. Um sistema educativo orientado para o futuro requer saberes, práticas, crenças, valores em movimento constante na flexibilização do currículo.

Mediante uma pesquisa etnográfica/ observação participante, realizada em duas Escolas Públicas do Distrito Federal/ Brasília em 2014/16, nas cidades satélites de Sobradinho e Planaltina, com 54 (cinquenta e quatro) alunos do 1º e 2º anos iniciais, investigou-se como foi mediada a construção dos conhecimentos

às culturas dos educandos com os saberes próprios e a cultura escolar na reelaboração desses contextos. Como proposta desta investigação, o objetivo geral visa a propiciar aos alunos a construção do conhecimento pela ludicidade, para seu desenvolvimento condizente com sua escolarização. Por meio das práticas pedagógicas, os alunos vivenciam a ludicidade mediada pelos professores como um compromisso de formação, valorizando os contextos de socialização no âmbito formal, não formal e informal no cotidiano do seu dia-a-dia. Justifica-se por este olhar a formação dos alunos, evidenciando a necessidade de fomentar constantemente as habilidades, mediante aquisição do conhecimento de mecanismos de aprendizagem flexíveis, para adaptar-se a novas dificuldades e criar as alternativas e soluções para o seu melhor desempenho. Nosso desafio consiste em discutir a formação desses alunos como investigadores de um princípio educativo, curricular, sua interação cultural e exigências profissionais. A organização curricular coloca seus construtores em uma perspectiva de explorar o horizonte em busca de novas possibilidades, desafiar os limites do estabelecido e pensar um ensino básico que conteste exigências atuais e futuras neste mundo global em que vivemos.

REFLETINDO SOBRE A TEORIA DO CURRÍCULO E O CONHECIMENTO

A definição sobre a teoria do currículo há séculos é tratada de forma diversa no nosso cotidiano educativo. Dewey (1959) pontua o foco central do currículo na resolução de problemas sociais, defendendo que as experiências educacionais necessitam estar conectadas com outras instituições da sociedade e também com a família. Para o autor, o currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. A década de 60 foi um período de grandes agitações e transformações, como diz Silva (2004), a ditadura militar no Brasil, foi apenas um dos importantes movimentos sociais e culturais. Alguns autores trazem fundamentos marcantes durante o período desta inversão. Para os autores Bourdieu e Passeron (1970), a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.

O trabalho de Baudelot e Establet (1971) desenvolve em detalhes a tese althusseriana, buscando explicitar a forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social, denunciando a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidade a todos (Macedo, 2006). Entre os

autores que se preocuparam em desenvolver uma teoria crítica sobre o currículo, destaca-se Henry Giroux nos livros descritos de 1981,1983,1986. Segundo Silva (2004) Giroux tem se preocupado com a problemática da cultura popular tal como se apresenta no cinema, na música, na televisão, mas sempre em conexão com a questão pedagógica e curricular. Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente no caso do currículo, o conhecimento tem a importância de promover, deliberadamente, a relação entre os variados grupos culturais como forma de ampliar os laços entre eles. A centralidade da cultura, publicada por Hall (1997), tem grande influência salientando os aspectos homogeneizadores da globalização sobre a cultura e a mudança de paradigma no que tange à produção do conhecimento, denominada por Hall, de virada cultural.

Como diz Silva (2004), tornou-se lugar comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O “multiculturalismo”, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Apesar dessa ambiguidade ou por sua causa, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Para Moreira e Candau (2003), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está sendo chamada a enfrentar.

Segundo Silva (2004), o pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e abstrato. A ciência e a tecnologia já não encontram em si próprias a justificação de que antes gozavam. O cenário é claramente de incerteza, dúvida e indeterminação. A cena contemporânea é – em termos políticos, sociais, culturais, epistemológicos – nitidamente descentrada, ou seja, pós-moderna.

O CURRÍCULO E O CONHECIMENTO ESCOLAR

Conforme citado por Pacheco (2014), Young propõe a abordagem realista-social do conhecimento, criticando o relativismo introduzido pelas teorias da pós-modernidade, que pouca relevância trazem para as políticas curriculares, defendendo que o conhecimento não é monolítico, embora seja necessário reconhecer a sua objetividade social, dominada por interesse externos (sociais, relações sociais de poder) e internos (cognitivos). Deste modo, Young, partindo da ‘alegação de que o conhecimento é social’ e que para “os discursos das vozes não existe qualquer conhecimento”, advoga uma ‘teoria social alternativa que não reduz o conhecimento à prática daqueles que conhecem’ ou a “pontos de vista particulares”, tal como se pretende nos discursos da pós-modernidade. Assim, o autor defende uma teoria sócio-realista do conhecimento aplicada ao currículo, pois um currículo do futuro “necessita de tratar o conhecimento como elemento distinto e irredutível, no processo histórico ao longo do qual as pessoas continuam a procurar superar as circunstâncias em que se encontram” (Young, 2010).

Para o autor Silva (2004), nesse contexto, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Nesta perspectiva, Moreira (2010) traz Young (2002), reconhecendo que o “conhecimento é construído social e historicamente, mas não pode ser subordinado aos processos de construção históricos e sociais”. Young (2009) assevera que as escolas existem para ensinar conhecimentos que ofereçam ao estudante explicações confiáveis ou novas formas de compreender o mundo. Neste sentido, o autor distingue entre o conhecimento poderoso – o saber teórico, especializado, não referido ao contexto e à escolha do aluno – e o conhecimento do poderoso – relativo a quem adquire o conhecimento, a quem tem o poder para adquiri-lo. Segundo Moreira (2010), norteando-se por outra ótica, Michael Young (2009) afirma que, se as escolas pretendem desempenhar um importante papel na promoção da justiça social, o conhecimento escolar precisa ser seriamente considerado. Para o sociólogo britânico, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de as crianças das camadas populares aprenderem conhecimentos que não estão disponíveis em suas casas, em suas comunidades e em suas experiências cotidianas. Young, emprega ainda, no desenvolvimento de seus pontos de vista, a categoria diferenciação, com base na qual distingue o conhecimento escolar do conhecimento não escolar. Para o sociólogo, o enfraquecimento de fronteiras entre os dois tipos de conhecimento pode tornar o currículo menos relevante e dificultar o ensino do conhecimento poderoso, principalmente para o aluno em

situação de desvantagem na sociedade. Para Moreira (2010), o argumento destes pesquisadores nos estimulam a uma constante reflexão sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como uma cuidadosa análise de seus efeitos no sucesso ou insucesso do estudante que frequenta nossas escolas.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa proposta engloba enfoques que mostram correntes conceituais que originam procedimentos metodológicos qualitativos. Para Hammersley e Atkinson (1983, p.2): o etnógrafo envolve-se, abertamente ou não, no ambiente cultural da comunidade pesquisada, coletando qualquer tipo de dado que esteja disponível para ser posteriormente discutido à luz de questões com as quais ele possa estar relacionado.

Contexto da investigação

Universidade de Brasília e Regionais de Ensino das Escolas Públicas do DF. A Pesquisa realizada 2014/2016, no 1º e 2º anos iniciais em Sobradinho e Arapoanga/Planaltina.

Sujeitos da Investigação

Pesquisador (01), professores (02), alunos (53), estudantes de graduação(02).

Instrumentos

Roteiro de observações, entrevista semiestruturada, questionário.

Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados e triangulados durante toda investigação na aplicação dos instrumentais. A técnica da triangulação envolve Trivínos (1992). A análise de conteúdo categorial Bardin (2011).

RESULTARAM DESTA VIAGEM METODOLÓGICA

Das práticas pedagógicas observadas resultaram dessa investigação a análise da interação dialógica entre estes sujeitos compartilhando seus saberes, suas experiências entre pares, na aquisição das configurações da produção desse conhecimento por meio da ludicidade.

A professora de Sobradinho comenta: “eu descrevo o planejamento no meu caderno como está sendo solicitado; também me preocupo em focar não só no conteúdo, mas o que eu posso levar do lado científico, do lado lúdico. Penso no que eu posso desenvolver com eles através daquele conteúdo, tanto o cognitivo, como a concentração, o desenvolvimento deles, a autonomia”. Minha preocupação diária é essa, “além do conteúdo do currículo, [que] é não só a parte cognitiva, você sempre ter alguma coisa lúdica, alguma coisa nova pra apresentar”. Os planejamentos algumas vezes são estruturados de maneira que dificultam a aprendizagem e não contemplam o processo transdisciplinar, interdisciplinar e a mediação entre pares não acontece.

A professora de Arapoanga evidencia que, no intuito de vivenciar a apropriação do processo do sistema de escrita alfabética, “ busco trabalhar com meus alunos, de acordo com suas necessidades, apresentando atividades diversificadas e apropriadas para cada nível onde a criança aos poucos vai produzindo seu próprio conhecimento, na medida em que vai vivenciando novas situações, que a possibilitem crescer e amadurecer dentro de sua própria hipótese e/ou até mesmo avançar em sua hipótese”. E ela continua: “não se trata apenas de agrupar os alunos, mas oferecer aos mesmos oportunidade para que realizem suas atividades de acordo com aquilo que eles necessitem. Na maioria das vezes, as atividades são organizadas buscando a interação do aluno com seus pares, onde os alunos entram em conflito com os próprios colegas. Esses conflitos são fundamentais na construção do conhecimento, uma vez que os leva a refletir sobre o que sabem e aquilo que pode ser aprendido. ”

Em depoimento, as professoras dizem tentar manter a autonomia do currículo, afastando-se do compromisso somente com os resultados da aprendizagem, valorizando outras habilidades dos educandos. Esta análise traz como pontuações atuais as intervenções internas e externas quer na investigação e no currículo, bem como a visão dessas intervenções nas práticas sociais cotidianas do educando no mundo- da- vida.

A ludicidade, tão bem explorada pelos professores **nesta investigação**, pode ser o caminho da interlocução desse processo articulador na integração desses saberes, permitindo com que esta alfabetização e letramento realmente aconteça e que estes conteúdos e essas disciplinas se articulem...

Esta relação se baseia na comunicação humana, especialmente na interação professor-aluno, nas vivências que privilegiam a cooperação autônoma, a livre participação e a construção dos saberes. Somam -se a isto, a cumplicidade, a construção de novos conhecimentos e os problemas reais do cotidiano dos alunos. Isto criará um clima de confiança e poderá contribuir para aumentar- lhes

a autoestima. É interessante que os docentes sejam leitores, intérpretes das mensagens dos alunos e que propiciem, ainda, a interação entre os pares para avaliarem o êxito da tarefa. O propósito comunicativo sustenta-se por meio da linguagem, favorecendo ações, argumentações e contra argumentações entre eles.

PONTUAÇÕES FINAIS

O lúdico nas atividades de rotina dessas escolas pesquisadas proporciona nas relações humanas a partilha, a generosidade, a atenção, dentre outros pontos fundamentais que são relevantes... e estas interações entre as crianças e adultos ganham espaços na construção da autonomia, respeito, compartilhados pela diversidade e diferenças

Por intermédio das práticas pedagógicas, os alunos vivenciaram a ludicidade mediada pelos professores como um compromisso de formação, valorizando os contextos de socialização no âmbito formal, não formal e informal no contexto do seu dia -a- dia, possibilitando a criança conhecer-se e formar conceitos sobre o mundo. Nessas vivências intergrupais, as crianças transportam entre si a cultura lúdica, realidade essa que vão conhecendo para a formação de realidades futuras. O caminhar da construção desses saberes demonstra o momento marcante da concepção da diversidade na avaliação curricular.

Young (2009) assevera que as escolas existem para ensinar conhecimentos que ofereçam ao estudante explicações confiáveis ou novas formas de compreender o mundo. E, afirma que, se as escolas pretendem desempenhar um importante papel na promoção da justiça social, o conhecimento escolar precisa ser seriamente considerado.

Para o sociólogo britânico, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade das crianças das camadas populares aprenderem conhecimentos que não estão disponíveis em suas casas, em suas comunidades e em suas experiências cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

DEWEY, J. In SILVA, T. T. (Org). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1959.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In Tomaz Tadeu da Silva (Org). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes,1995.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22. n. 2, jul-dez,1997.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge, 1983.

MOREIRA, A. F.; Candau,V. M. Educação escolar e Culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003.

MOREIRA, F. B. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In. Paraíso, M. A. (Org). *Pesquisador em Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica,2010.

PACHECO, J. A. *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora,2014.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica,2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas,1992.

YOUNG, M. D. Vygotsky e o currículo do futuro. *Caderno de Pesquisa*, n. 117, 2010.

- XV -

QUÍMICA NO ENSINO SECUNDÁRIO E SUPERIOR: MEMÓRIAS DAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DE TIMOR LESTE

Octavio Lisboa Guterres Fernandes – CNeM/ICEN/UNILAB (Timor Leste/Brasil)

Elcimar Simão Martins – CNeM/ELOSS/ICEN/UNILAB (Brasil)

Jacqueline Cunha da Serra Freire – CNeM/ELOSS/ICEN/UNILAB (Brasil)

INTRODUÇÃO

O trabalho evidencia a trajetória de escolarização de onze jovens timorenses que estudam no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM), com habilitação específica em Química, no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN), na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em Acarape/Ceará/Brasil.

Buscamos, portanto, compreender as relações entre a disciplina de Química no ensino secundário no Timor Leste e a Licenciatura em Química no Timor Leste e no Brasil, identificando as dificuldades e as possibilidades vivenciadas por jovens timorenses.

Metodologicamente, o estudo foi referenciado na pesquisa qualitativa, com ênfase no estudo de caso, recorrendo-se ainda à análise documental, pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo.

ENSINO SECUNDÁRIO NO TIMOR LESTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNILAB/BRASIL: CONTEXTO, APONTAMENTOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

O Timor Leste está situado na parte oriental da ilha de Timor, ao norte da Austrália e no sudeste Asiático. Foi colonizado por Portugal e ocupado pela Indonésia. O país vivenciou o período colonial português de 1515 a 1975. Durante esse período, devido a presença de jesuítas, com a fundação de suas escolas e, posteriormente, com o investimento do governo português, a língua portuguesa foi introduzida neste país do sudeste asiático (AGUILAR, 2011).

De 1975 a 1999 o Timor foi ocupado pela Indonésia. Nesse período foram trazidos professores da Indonésia e fundadas escolas secundárias em todo o território, além da *Universitas Timor Timur* - UnTim (atualmente, Universidade Nacional Timor Lorosa'e - UNTL), um Instituto Politécnico e uma Escola de Economia (ambos já extintos), uma Escola de Saúde, um Instituto de Educação e uma Escola de Formação de Professores para o Ensino Básico. Isso se deu para a efetivação da política de “destimorização”, implantando um novo modelo linguístico, impondo o *Bahasa Indonesia* como língua oficial, minimizando o uso do tétum e perseguindo a língua portuguesa. Assim, a língua e o currículo adotado em todos os níveis da educação vinham da Indonésia (AGUILAR, 2011).

A Constituição da República Democrática de Timor Leste (RDTL) foi oficialmente promulgada em 22 de março de 2002 e em 20 de maio do mesmo ano o Timor Leste foi legitimado pelas Nações Unidas como um país independente, ficando o tétum e o português como línguas oficiais de Timor Leste. A transição linguística acontece de forma lenta, pois após a restauração da independência ainda predominava o *Bahasa Indonésia* como língua de ensino (AGUILAR, 2011).

Historicamente, o sistema educativo do Timor Leste compreende quatro fases: i) *fase colonial portuguesa*, – 90% de analfabetos (1975), ii) *fase de ocupação indonésia* (1975-1999), investimento na educação pública, mas elevadas taxas de reprovação e baixa qualidade, iii) *fase da Administração Transitória das Nações Unidas* – UNTAET (1999-2002), 90% das escolas não funcionavam em virtude da destruição de 1999, ao normal em 2001, iv) *fase pós-independência* (a partir de Maio de 2002), normalização do sistema educativo. Todavia, no início desse período, cerca de 30% dos jovens ainda estava sem acesso à escola e 60% dos adultos não tinha diploma de educação básica, 18% tinha frequentado o ensino secundário e somente 1,4% no ensino pós-secundário ou superior (RDTL, 2011).

Durante a escolarização no ensino secundário e superior os onze jovens timorenses estudaram a língua *Bahasa Indonésia* no currículo de todas as disciplinas. A língua portuguesa era considerada como uma disciplina de componente geral.

De acordo com a Constituição do país, em seu Artigo 59º, que trata da Educação e Cultura: “1. O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei” (RDTL, 2002, p. 21).

A Constituição assegura o direito à educação e à cultura, mas não assevera que o sistema público será gratuito a todos os cidadãos. A Lei de Bases da Educação (LBE), Lei Nº 14/2008 é um marco legal e referência para o sistema educativo, propondo o ensino básico de nove anos como universal, obrigatório e gratuito, além de garantir “a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares e a previsão de medidas destinadas a proporcionar uma escolaridade efectiva a todos os cidadãos assente em padrões de qualidade” (RDTL, 2008, p. 1).

De acordo com a LBE, o ensino secundário, com duração de três anos, dá continuidade e aprofunda as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ensino básico, assegurando e ampliando as “competências e os conteúdos fundamentais de uma formação e de uma cultura humanística, artística, científica e técnica, como suporte cognitivo e metodológico necessário ao prosseguimento de estudos superiores ou à inserção na vida activa” (RDTL, 2008, p. 6).

O ensino secundário é organizado de duas formas: em cursos gerais e cursos de formação vocacional. Os primeiros são de natureza humanística e científica, visando à continuidade dos estudos no ensino superior. Os segundos são de natureza técnica, tecnológica, profissionalizante ou artística e visam à inserção na vida profissional.

O ensino superior abrange o universitário e o técnico e o acesso se dá aos cidadãos que concluíram o ensino secundário ou equivalente. O ensino superior universitário, compreende cursos de bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento, é assentado na dimensão investigativa e na criação do saber, preparando o cidadão de modo científico, técnico e culturalmente, buscando “garantir elevada autonomia individual na relação com o conhecimento, incluindo a possibilidade da sua aplicação, designadamente para efeitos de inserção profissional, e fomentar o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica” (RDTL, 2008, p. 7).

Na perspectiva de compreender e solucionar problemas reais é ofertado o ensino superior técnico, com cursos de dois ou quatro semestres, também assentado em uma formação técnica e cultural, buscando “garantir relevante autonomia na relação com o conhecimento aplicado ao exercício de actividades profissionais e participação activa em acções de desenvolvimento” (RDTL, 2008, p. 7).

A Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), sediada em Díli, capital de Timor-Leste, foi fundada em 2000, sob os auspícios da Administração Transitória das Nações Unidas em Timor Leste (UNTAET), através da fusão da *Universitas Timor Timur* e da *Politeknik Díli*, instituições universitárias destruídas pela milícia indonésia em 1999. A UNTL emerge, portanto, como uma instituição de Ensino Superior de índole nacional, vocacionada à criação de capital humano para o desenvolvimento socioeconômico nacional sustentável e proativo.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com três campi entre os municípios de Redenção e Acarape/Ceará/Brasil e um campus em São Francisco do Conde/Bahia/Brasil, foi criada pela Lei N° 12.289, de 20 de julho de 2010, com o objetivo de formar recursos humanos visando à integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), assim como favorecer o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Os cursos ofertados pela UNILAB se voltam para áreas de interesse do Brasil e dos países parceiros, congregando discentes e docentes brasileiros e estrangeiros com o objetivo de contribuir para a superação das desigualdades, representando um avanço na cooperação e internacionalização do Ensino Superior (BRASIL, 2010).

São ofertados cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas, História, Letras, Pedagogia, Sociologia, além dos Bacharelados em Humanidades, Antropologia, Administração Pública, Agronomia, Enfermagem e Engenharia de Energia.

Conforme dados de abril de 2016 da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, disponíveis no sítio oficial da Unilab (<http://www.unilab.edu.br>), a instituição conta com um total de 4.216 estudantes, distribuídos entre graduação, pós-graduação, presencial e a distância. Nos cursos de graduação presencial são 2.888 estudantes, sendo 2.084 brasileiros e 804 estrangeiros, destes, 71 são do Timor Leste. Ainda há 481 estudantes em cursos de Graduação a distância. Na Pós-Graduação há 847 estudantes, sendo

686 em cursos de especialização a distância e 71 matriculados em cursos de mestrado.

A partir do Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Educação da República Democrática de Timor Leste e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, assinado em março de 2011, que estabelece parcerias para cooperação científica e acadêmica, 69 jovens timorenses que estavam estudando na UNTL foram selecionados para continuar seus estudos na UNILAB. Dentre eles, 11 jovens timorenses estudavam no Departamento de Química na UNTL, continuando seus estudos na UNILAB no Curso de Licenciatura em CNeM, com habilitação em Química, no âmbito do ICEN.

A Unilab busca preparar com nível de excelência científica e tecnológica todos os seus estudantes, pretendendo “ser local de estudo e difusão das culturas dos países parceiros, respeitando e valorizando suas identidades e diversidades culturais por meio de práticas e vivências sociais, culturais, esportivas e artísticas” (UNILAB, 2014, p. 6-7).

De acordo com o Projeto Pedagógico da Licenciatura em CNeM, espera-se estudantes “em processo de formação contínua, com capacidade de refletir, analisar e ressignificar sua ação pedagógica, em uma perspectiva crítica e compromissada na busca de emancipação profissional e humana” (UNILAB, 2014, p. 24).

A interdisciplinaridade e a interculturalidade fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem da Unilab, buscando valorizar as questões identitárias, favorecer a interação e o diálogo de diferentes grupos socioculturais e compreender que as relações culturais nem sempre se dão em processos amistosos, mas marcados por lutas e historicamente situados.

3. ENSINO DE QUÍMICA: MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NO TIMOR LESTE E NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNILAB/BRASIL

De acordo com o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral do Ministério da Educação da RD'TL (2011) a disciplina de Química objetiva contribuir para que os alunos desenvolvam além de competências científicas, competências específicas para participarem ativamente na vida das comunidades, com vistas ao desenvolvimento sustentável. Com isso, espera-se que os estudantes do secundário compreendam a relevância pessoal e social a disciplina

de Química, valorizando o conhecimento canônico de Química, bem como dos diversos processos que a compõem.

O Ensino Secundário é desenvolvido em três anos. No último ano do ensino secundário, o 12º, os estudantes são encaminhados a uma das seguintes áreas: Ciências Naturais, Ciências Sociais, Ciências Humanas e Línguas. Tais áreas são escolhidas pelos docentes no conselho de professores, de acordo com o desempenho dos estudantes nos 10º e 11º anos. Os alunos que obtiveram as melhores notas nos primeiros anos do Ensino Secundário eram encaminhados para a área de Ciências Naturais, posto que podem seguir os estudos universitários nas áreas de medicina, engenharia e demais cursos de exatas e biológicas (AGUILAR, 2011).

A Licenciatura em CNeM, com habilitação em Química, no âmbito do ICEN, da UNILAB, conta com 11 estudantes timorenses. Desse total de estudantes, 45% são do sexo feminino e 55% do sexo masculino. 18% estão situados na faixa etária de 20 a 23 anos e 82% na faixa de 24 a 26 anos. Todos estudaram a disciplina Química no Ensino Secundário do 1º ano ao 3º ano; dentre eles, 9% estudaram no ensino secundário privado e 91% no ensino secundário público. 18% terminaram o Ensino Secundário no período 2006 a 2009 e 82% terminaram no período 2007 a 2010.

De acordo com os relatos dos estudantes, as aulas de Química no Ensino Secundário no Timor Leste buscavam contribuir efetivamente com o processo de aprendizagem, de acordo com o currículo, que “deve ser visto como uma maneira de preparar a juventude para participar ativamente de sua cultura” (PAVÃO, 2000, p. 4).

Os onze estudantes timorenses cursaram o Ensino Secundário na língua *Bahasa Indonésia*. Com isso, não apenas as aulas eram ministradas na referida língua, mas também todos os livros didáticos e materiais utilizados também. Porém, o Decreto Lei 47/2011 da RDTL, aprovou o novo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), preconizando que todas as aulas devem ser ministradas em língua portuguesa.

Os sujeitos relataram que sempre tiveram um bom desempenho na disciplina de Química no Ensino Secundário. Todos os onze estudaram o 12º ano do Ensino Secundário na área de Ciências Naturais. Para estudarem nesta área foram escolhidos no conselho de professores, de acordo com o desempenho nos 10º e 11º anos, através das disciplinas Química, Física, Matemática e Biologia.

Os estudantes que ingressaram no período 2009/2010 na UNTL fizeram o teste no Departamento de Química. Já os que entraram na UNTL no período 2010/2011, a seleção foi feita pelo Ministério da Educação, que selecionou os

estudantes com as melhores médias no Exame Nacional dos Alunos do Ensino Secundário.

Os onze jovens timorenses cursaram na UNTL as seguintes disciplinas: Química Básica I e Prática Química Básica I. Apenas um deles havia cursado também Química Básica II, Prática Química Básica II, Química Orgânica I, Prática Química Orgânica I, Química Inorgânica I e Prática Química Inorgânica I. A língua em que eles estudavam era a *Bahasa Indonésia*.

Os jovens que já estudavam Química na UNTL participaram de um processo de seleção para estudarem na UNILAB. O processo foi realizado pelo Departamento de Química da UNTL, em duas etapas: a primeira foi análise documental e a segunda foi entrevista, analisando conhecimentos sobre a língua portuguesa. A partir disso, os estudantes timorenses selecionados chegaram à Unilab nos dias 23 e 24 de março de 2012 e as aulas regulares começaram no dia 27 de setembro de 2012. Entretanto, durante os meses de abril a setembro os 69 estudantes participaram de um curso de capacitação em língua portuguesa e vivenciaram diversas experiências científico-culturais na UNILAB.

O início da trajetória dos timorenses na UNILAB foi permeado por várias dificuldades, sendo a principal dominar a língua portuguesa, pois pela primeira vez vivenciavam o estudo de todas as disciplinas em língua portuguesa.

Os estudantes compararam o ensino de Química no Ensino Superior na UNTL/Timor Leste e na UNILAB/Brasil e afirmam que a maioria dos conteúdos das disciplinas são iguais, mas os livros didáticos, o ensino e aprendizagem são melhores na UNILAB.

Os jovens timorenses saíram de seu país em busca de uma formação inicial de melhor qualidade, de aprender a língua portuguesa, e aproveitando a oportunidade de estudar fora do país. Isso evidencia que “[...] o sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar. Ou seja, novas credenciais, além do esforço e da ambição, tornaram-se necessária para se ‘chegar ao topo’” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 10). Os timorenses buscam uma formação da melhor qualidade, mas tomados pelo compromisso de que devem voltar ao lugar de origem para contribuir com o processo de desenvolvimento do seu país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Timor Leste é um país jovem, que restaurou sua Independência em 20 de maio de 2002. Precisa, portanto, de apoio de países experientes para que possa reconstruir o seu sistema educacional.

O texto evidencia a trajetória da escolarização de onze jovens timorenses, mostrando uma luta em busca do conhecimento de ciências, através da formação inicial na área específica de Química no Curso de Ciências da Natureza e Matemática, na UNILAB/Brasil.

Os jovens da diáspora são imbuídos do desejo de retornar e contribuir com o processo de desenvolvimento do seu país. Assim, as diversas aprendizagens desenvolvidas no Brasil contribuirão para o fortalecimento da educação no Timor Leste.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, M. B. R. *Representações Sociais de Alunos Secundaristas do Timor-Leste quanto à dimensão escolar de química*. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- BRASIL. *Lei N° 12.289*, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PAVÃO, Z. M. O Currículo Acadêmico. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 1, núm. 2, Paraná, 2000.
- RDTL. Lei de Bases da Educação, Lei n.º 14/2008. *Jornal da República*. Série I, N.º. 40, p. 2641-2680. Out. 2008.
- RDTL. Princípios Orientadores do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. *Jornal da República*. Série I, N.º. 38, p. 5309. Out. 2011.
- RDTL. Decreto Lei 47/2011. *Jornal da República*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1183>. Acesso em: 17 de Julho de 2016.
- UNILAB. *Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Educação da República Democrática de Timor Leste a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira*. Redenção/CE, 2011.

UNILAB. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza e Matemática – licenciatura*. Redenção/CE, 2014.

- XVI -

QUANDO A AULA SE TORNA UM QUIZ! -

ESTETIZAÇÃO PEDAGÓGICA, APRENDIZAGENS ATIVAS E PRÁTICAS CURRICULARES NO BRASIL

Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS (Brasil)

INTRODUÇÃO

Em uma breve incursão pelos discursos pedagógicos intensamente promovidos na Contemporaneidade, tornou-se recorrente depararmos com referências a importância de metodologias ativas, centradas na atividade dos estudantes e no desenvolvimento da interatividade como estratégia privilegiada. Essa caracterização, evidenciada desde a segunda metade do século XX, materializa-se na centralidade de práticas pedagógicas diferenciadas aos perfis dos estudantes, às demandas da sociedade e da economia de nosso tempo e à capacidade pedagógica para a promoção de inovação. Para fins desse texto, problematizarei uma das nuances específicas desse processo que se refere aos modelos de organização das aulas, a distribuição dos tempos e dos espaços, assemelhadas, a meu ver, a um grande jogo interativo de perguntas e respostas - um *quiz*. O argumento principal, derivado da análise de relatos de experiências consideradas como bem-sucedidas no Ensino Médio no Brasil, será que se torna visível na composição das aulas em nosso país uma conexão produtiva entre estetização pedagógica, aprendizagens ativas e soluções didáticas. A questão do conhecimento escolar é reposicionada no âmbito de uma individualização dos percursos formativos, atrelando-se aos novos imperativos vinculados a uma customização curricular.

Para engendrar as análises desenvolvidas nesse estudo, fiz uso da noção de epistemologia social, tal como proposta por Thomas Popkewitz (2014).

Considerarei como foco dessa investigação, então, a constituição de determinados sistemas de pensamento que ordenam e classificam nossas reflexões e regimes de práticas acerca da escola. De forma específica, os estudos de Popkewitz permitem examinar as racionalidades políticas que orientam a escolarização e que, concomitantemente, “geram teses culturais sobre modos de vida específicos” (2014, p. 15). Para o desenvolvimento desse modo de proceder, faz-se necessário um olhar histórico acerca dos modos de constituição dos objetos da escolarização. Assim, pude perceber tais objetos “como eventos para estudar, interrogando como se tornaram possíveis e quais suas condições de possibilidade” (p. 16).

Sinalizo ainda que o tratamento analítico produzido acerca dos relatos de experiência selecionados para a análise privilegiou uma descrição de suas formas de organização, da mesma forma que uma abordagem histórica dos seus modos de constituição. Distancio-me da possibilidade de pensar as tecnologias pedagógicas engendradas como produtos endógenos aos fazeres docentes; mas, antes disso, reconheço que sua intensidade é derivada das condições culturais de nosso tempo. Para fins de contextualização, escolho a leitura de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy acerca de um “capitalismo artista” (2015), na qual as questões do design e do estilo tornam-se imperativos econômicos estendidos a diferentes âmbitos sociais. Ancorado teoricamente no campo dos Estudos Curriculares, trabalharei com a perspectiva de que, contemporaneamente, novas tecnologias pedagógicas são colocadas em cena no contexto brasileiro, articulando produtivamente as noções de estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares.

2. A CONSOLIDAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS: BREVES INCURSÕES

A literatura contemporânea acerca das teorizações pedagógicas sinaliza que está em curso um deslocamento explicativo dos processos educacionais, da instrução para a aprendizagem. Após a predominância de uma sociedade instrucional, por quase quatro séculos, atualmente argumenta-se em torno da instauração de uma sociedade de aprendizagem, descrita como um “novo renascimento educacional” (HAMILTON, 2002, p. 190). Sob as condições da globalização, de acordo com Hamilton, a noção de sociedade de aprendizagem tem se mostrado com uma dupla finalidade – “ela é ao mesmo tempo uma fonte de desenvolvimento social e um meio de desenvolvimento econômico” (2002, p. 190). As concepções de conhecimento, currículo, ensino, docência e de formação de professores são redimensionadas, ora no âmbito de uma individualização dos

percursos, ora com ênfase nas mudanças do aparato técnico-científico que perfaz a escolarização.

Em tais condições pedagógicas, contata-se que “os alunos são estimulados a achar seu próprio caminho pelas ramificações de um hipertexto de conhecimento” (HAMILTON, 2002, p. 192). Ao atribuir centralidade educativa aos estudantes e ao seu potencial de aprendizagem – descrito em termos individuais no âmbito de um “aprender a aprender” – poder-se-ia inferir que “o apelo popular da sociedade da aprendizagem está vinculado ao avanço das liberdades individuais” (p. 192). De forma aproximada, Noguera-Ramírez (2011) pontua que o conceito de aprendizagem, em suas formas hodiernas, associa-se a expansão da governamentalidade neoliberal, tomando como base para sua ação de governar as noções de “liberdade, interesse, agência e autorregulação dos indivíduos” (p. 230). Conforme o pesquisador, percebemos a emergência e a consolidação de um “*Homo discentis*”.

De uma perspectiva sociológica, Varela (1996) expõe que, atualmente, predominam as pedagogias psicológicas como estratégia privilegiada de intervenção educativa. Tais pedagogias, em sua caracterização bastante conhecida, sugerem que “a criatividade e a atividade infantis são promovidas e potencializadas e as categorias espaço-temporais devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades de desenvolvimento dos alunos” (VARELA, 1996, p. 98-99). Atribui-se ênfase aos ritmos individuais, às possibilidades de interesse e às relações interpessoais, colocando em ação determinadas formas de investimento subjetivo. Tal como os autores anteriormente referidos, Varela também enfatiza a era do “aprender a aprender”.

Se no período instrucional predominavam estratégias de ensino, de natureza coletiva, na atualidade o centro gravitacional dos saberes pedagógicos é deslocado para a subjetividade dos indivíduos. Em outras palavras, na era do aprender a aprender, as pedagogias psicológicas baseiam-se “em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam” (VARELA, 1996, p. 102). Ao investirem na liberdade, constrói-se um novo perfil formativo como campo de investimentos para a escolarização, materializado nas concepções de personalização e flexibilidade. As metodologias ativas adquiriram intensa potencialidade pedagógica, sobretudo por estarem sintonizadas aos pressupostos das aprendizagens permanentes, à centralidade das pedagogias psicológicas - e sua ênfase nos indivíduos (VARELA, 1996) - e à promoção de metodologias diferenciadas e inovadoras. Em termos contextuais, talvez estejamos diante da emergência de um novo arranjo capitalista, no qual as questões da estética, do

design e da inovação são potencializadas, inclusive em termos de novas tecnologias pedagógicas.

Ao mesmo tempo em que diagnostico uma centralidade das metodologias diferenciadas e sua ênfase nos indivíduos, de forma ambivalente, também faz-se possível perceber a emergência de novos dispositivos de regulação das práticas curriculares atuais. Isto pode ser constatado nas novas formas de gerenciamento das populações escolares (GRINBERG, 2015), na ressignificação do lugar ocupado pelos conhecimentos escolares, ou mesmo nas intervenções governamentais baseadas em regimes de medição comparativa (BIESTA, 2014). De uma forma geral, valendo-nos de Biesta (2014), poderíamos afirmar que tais aspectos “contribuem para uma contínua normalização, harmonização e unificação da esfera educativa” (p. 47). De acordo com o autor, estaríamos “no auge de uma cultura da medição” (p. 48), na qual o indivíduo torna-se alvo e ator privilegiado.

Emergem destas condições, dentre outras questões, uma retórica acerca da responsabilidade técnica dos atores políticos, favorecendo com que hoje se proliferem modelos de “gestão da aprendizagem”. A noção de eficácia, por exemplo, ocupa papel estratégico nesta gramática política na medida em que tem “um valor instrumental, um valor que expressa algo sobre a capacidade de certos processos de gerar resultados” (BIESTA, 2014, p. 53). Paradoxalmente, em contextos de pobreza urbana, as instituições escolares tornam-se, segundo Grinberg (2015), “sobrecarregadas e/ou com sobreposição de tarefas” (p. 123). No âmbito das estratégias de gestão da aprendizagem adquire força a promoção e o desencadeamento de formas pedagógicas interativas, inovadoras e criativas, sintonizadas com as lógicas da individualização dos percursos formativos, bem como com as demandas advindas de um novo arranjo capitalista, ancorado na “estetização da vida” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015).

De acordo com Lipovetsky e Serroy (2015), as lógicas produtivas de nosso tempo estão sendo reconfiguradas, atribuindo condições para a emergência de um “capitalismo artista”. A economia e a cultura, ao se articularem produtivamente, sugerem que “estamos no momento em que os sistemas de produção, de distribuição e de consumo são impregnados, penetrados, remodelados por operações de natureza fundamentalmente estética” (p. 13). Os autores esclarecem, todavia, que essas condições não tornam o capitalismo menos agressivo, uma vez que “a lei homogênea do arazoamento e da economização do mundo é que leva a uma estetização sem limites e ao mesmo tempo pluralista, privada de unidade e de critérios consensuais” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 15). Questões estéticas, publicitárias e artísticas são

posicionadas no âmbito da criatividade, do estilo e da inovação e, com maior ou menor intensidade, através de “lógicas de mercantilização e de individualização extremas” (p. 27). Tornou-se comum o desencadeamento de processos de design, customização e gourmetização que potencializam um novo estágio da economia.

Nas condições de uma “cosmetização ilimitada do mundo”, emerge a necessidade de uma gestão da aprendizagem através do engendramento de determinados dispositivos curriculares mais criativos, mais inovadores e mais personalizados. A opção pela personalização dos percursos formativos, sob essa argumentação, é reinscrita contemporaneamente nas condições de uma “estetização da vida” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). Por meio de uma centralidade das metodologias ativas e do favorecimento de práticas curriculares inovadoras, vemos a instauração (e a rápida consolidação) de movimentos de estetização pedagógica, remetendo-nos a recorrência de métodos gourmetizados, estilizados e customizados, reduzindo o espaço formativo da aula um grande jogo de perguntas e respostas – um *quiz*.

QUANDO A AULA SE TORNA UM QUIZ – DISPOSITIVOS DE ESTETIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Tal como argumentei até este momento, recentemente tornou-se recorrente falarmos em práticas curriculares centradas na noção de gestão da aprendizagem. Os variados sistemas de ensino, públicos e privados de nosso país, assumem uma pauta formativa centrada em noções como personalização, customização, ensino híbrido e outros agenciamentos de atividades com foco em aprendizagens individualizadas. Mais que isso, temos constatado uma centralidade de soluções didáticas ancoradas em dispositivos de estetização pedagógica, capazes de promover inovação e interatividade. Acompanhando oito relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto brasileiro, consideradas como exitosas no Ensino Médio, percebi que determinadas formas de gestão da aprendizagem eram promovidas e intensificadas, dentre as quais despertou minha atenção as seguintes soluções: *Peer instruction*, *Think-Pair-Share*, *In class exercise*, *Team-based learning* e *Case study*.

Em comum a essas soluções didáticas, constatei a tendência em postular a importância da interatividade entre os emissores e receptores. Um dos dispositivos engendrados atualmente, que adquiriram maior visibilidade, são os jogos de questionários que estimulam a interação com o público. A forma mais comum de nomeá-los é "*quiz*". Em geral, neste formato de interatividade, podem

participar um grupo significativo de pessoas que tentam acertar, individualmente, as respostas das questões propostas em formato de múltipla escolha. Examinarei atentamente, a seguir, o regime de implementação de três soluções didáticas mais divulgadas nos relatos de experiência selecionados.

Criado nos anos de 1990 pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard, o *Peer Instruction* - ou aprendizado aos pares - tem sido apresentado como uma importante inovação pedagógica a ser implementada nos cursos de ensino médio e de ensino superior em todo o mundo. No Brasil, especificamente, encontramos uma variedade de estudos e de relatos de experiência que fizeram uso dessa atividade. Em linhas gerais, trata-se de uma abordagem metodológica que estimula o desenvolvimento de práticas interativas, na medida em que os estudantes estudam previamente determinados conteúdos e na sala de aula, em momento posterior, interagem através de uma variedade de dispositivos e procedimentos pedagógicos. Com esse procedimento, os docentes realizam uma apresentação geral dos conceitos que comporão a aula, de forma bastante breve, logo em seguida inicia um *Conceptest*, com perguntas de múltipla-escolha apresentadas aos estudantes a cada dois minutos.

Outros relatos de experiência focalizam a motivação do estudante frente ao *Peer Instruction*, na medida em que se trata de um “estímulo inicial para que ele deixe a condição de agente passivo no processo de aprendizagem para atuar de forma efetiva na construção do próprio conhecimento” (relato 1). Inspirado nos escritos de Mazur, os relatos de experiência examinados sugerem que “a metodologia está centrada na aprendizagem e na aplicabilidade de conceitos básicos, exigindo-se que o estudante pense e reflita sobre eles” (relato 1). Em geral, defende-se a referida estratégia como uma proposta de engajamento dos estudantes, na interatividade e na promoção de alternativas pedagógicas com foco na aprendizagem significativa, sendo, ao mesmo tempo, atraente e flexível.

Outro procedimento que amplamente tem sido evidenciado nas práticas curriculares é o *Think-Pair-Share*. Baseado em três ações – pensar, agrupar e compartilhar –, é organizado com os estudantes em duplas, discutindo uma questão proposta pelo professor. Após registrarem sua resposta, a partir de determinadas orientações, é realizado um sorteio para verificar a dupla que compartilhará sua resposta com a turma. A intenção é tornar a aula atrativa e colaborativa, pois a partir dessa resposta amplia-se o campo de argumentação através da contribuição dos demais colegas.

De acordo com o relato analisado, o *Think-Pair-Share* constitui-se como uma importante metodologia inovadora, centrada na atividade dos estudantes e no compartilhamento de aprendizagens. De acordo com os professores que

implementaram a referida prática, o uso de métodos inovadores mostra-se “essencial não apenas para o nível superior, como também para o ensino médio e é altamente eficaz na formação de alunos capacitados ao nível superior e ao mercado de trabalho” (relato 3).

Outra estratégia baseada em metodologias ativas, recorrentemente sugerida, é o *Team-Based-Learning* (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Equipes. Mais uma vez acompanhando publicações de relatos de experiência, notei que essa metodologia baseia-se no trabalho em equipe e na resolução de problemas; todavia, tal como as anteriores, estrutura-se a partir de perguntas sendo realizadas pelos professores aos estudantes, respondidas a partir de seu estudo prévio. Alguns relatos, apresentam o TBL como uma possibilidade de avaliação formativa, que “visa capacitar e formar estudantes de forma ativa, desenvolver a capacidade de reflexão sobre as questões propostas, tornando-os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem” (relato 5). Outros relatos, em experiência de ensino na área da saúde, sinalizam a mudança no perfil dos estudantes. Em sua abordagem, “o aluno torna-se mais ativo e colaborativo, características que irão contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais (liderança, comunicação e trabalho em equipe) exigidas pelo novo mercado de trabalho” (relato 8). Destaca-se também a ênfase em competências ligadas ao desenvolvimento da liderança, que são enfatizadas através da resolução de problemas e/ou questões apresentadas pelo professor, sinalizando para uma abordagem colaborativa, dinâmica e alicerçada na atividade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas condições explicitadas neste breve texto, vemos intensificarem-se novos dispositivos de estetização pedagógica, demarcados pela personalização, pela customização e pela gourmetização dos fazeres escolares, tomadas enquanto estratégias de gestão das aprendizagens. Ao selecionar oito relatos de experiência da área do ensino, consigo descrever uma resignificação das formas curriculares contemporâneas, através de uma intensificação das lógicas do estilo e do design, permitindo com que possamos delinear, provisoriamente, os cenários através dos quais a aula se torna um *quiz*. Assim sendo, os processos de seleção dos conhecimentos escolares são reinscritos na ordem do ativismo pedagógico, ancorado nas promessas de composição de aulas atraentes, flexíveis e inovadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIESTA, G. Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? – globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo*, v. 51, n.1, p. 46-57, 2014.

GRINBERG, S. Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tempos gerenciales – un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, n. 43, v. 1, p. 123-130, 2015.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

HAMILTON, D. O revivescimento da aprendizagem. *Educação e Sociedade*, n. 78, p. 187-198, 2002.

NOGUERA-RAMIREZ, C. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

POPKEWITZ, T. Social epistemology, the reason of “Reason” and the Curriculum Studies. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 2, p. 1-17, 2014.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. (Org.). *Educação básica na virada do século*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 73-106).

- XVII -

**REFLEXÕES SOBRE O ASPECTO POLÊMICO
NA/DA OPERATIVIDADE DOCENTE COM/NAS
AUDIOVISUALIDADES EM UMA PERSPECTIVA
CERTEAUNIANA**

Rosane Tesch de Oliveira – UERJ (Brasil)²³

OPERATIVIDADE: “UMA CIÊNCIA PRÁTICA DO SINGULAR”

A “operação”, procedimento técnico que na historiografia certeuniana inicia-se com um “gesto de identificação e constituição do documento a partir de objetos originalmente organizados de outro modo” para produzir um passado, aqui tomo a liberdade de decifrá-la como ato de *construçãoocriação* de/em um presente próprio, de/em um complexo de meios e combinações, que não exclui nem a razão nem a emoção, nem a ciência nem a ficção.²⁴

Um complexo de meios e combinações pode significar, por exemplo, um “modo de fazer” que pressupõe buscar de antemão todos os elementos necessários a uma *construçãoocriação* ou lançar mão dos elementos que estão disponíveis ou acessíveis no momento. Para tanto, é importante considerar que nos modos de *pensarfazer* docentes há a inevitável necessidade de se combinar, de forma complexa, tempo, espaço, recursos, saberes, (in)disponibilidade de

²³Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ. Integrante do grupo de pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI).

²⁴ Orellana, Rodrigo Castro (2012, p. 13).

elementos, (in)disponibilidade de ouvintes, (in)verdades alheias... Assim, em “instantes” pessoais e coletivos sem fim...

Certeau e Giard (2013)²⁵, ao escreverem sobre “uma ciência prática do singular”, no Tomo II de "A Invenção do Cotidiano - morar, cozinhar", não demonstram uma pretensão de encontrar o que há de padrão, o que há em comum no universo das participantes de suas pesquisas, mesmo que os próprios modos de fazer dos autores os revelem, ao contrário, procuram o que está ausente em suas falas, o que revela particularidades, singularidades. Sobre “operatividade” (e/em comunicação), por exemplo, os autores dizem:

é uma cozinha de gestos e de palavras, de ideias e de informações, com suas receitas e suas sutilidades, seus instrumentos auxiliares e seus efeitos de vizinhança, suas distorções e seus malogros. (p. 335)

Empurrados por forças quase sempre desproporcionais e constantes, exercidas de forma aleatória, operamos, nos movendo infinitamente. Lidamos com determinações que nos são especificadas ou impostas, mas também com o errático, imprevisível, que pode a qualquer momento nos colocar na direção inversa da que pretendíamos seguir.

assim se pode afinar a percepção e inclusive o juízo crítico dos telespectadores ou dos ouvintes que voltam vinte vezes à mesma imagem, ao mesmo fragmento de melodia, repetem uma sequência, dissecam-na e acabam por penetrar-lhe os segredos. (Idem)

Operamos, então, pesquisando, filosofando, usando pedagogia e psicologia, tecnologias, dotes culinários, artes, da escrita, da oralidade, da escuta, do corpo, buscando resultados sem abrir mão dos processos que pedem ações ora de defesa ora de ataque e que exigem esforços, cálculos, julgamentos, vontades, desejos... “Assim se organiza uma nova forma de convivialidade no círculo das famílias” (dos amigos, de outros profissionais, de outras redes) (Ibdem).

²⁵ Certeau, Michel de; Giard, Luce e Mayol, Pierre (2013, p. 335).

Quanto aos aspectos das operações, são divididos em três: estético, polêmico e ético. A aspectos prefiro chamar dimensões, relacionando-as às práticas cotidianas como fazem os autores. A dimensão polêmica, que é de nosso interesse neste momento,

é relativa às relações de força que estruturam o campo social e o campo do saber. Apropriar-se das informações, colocá-las em série, montá-las de acordo com o gosto de cada um é apoderar-se de um saber e com isso mudar de direção do totalmente feito e do totalmente organizado. É traçar o próprio caminho na resistência do sistema social com operações quase invisíveis e quase inomináveis (p. 339-340).

UM POUCO DE CURRÍCULO

Segundo Silva (2011),

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 a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p. 150)

“A lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterada pela lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, instituiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial das redes de ensino público e privado.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (...) (NR).²⁶

²⁶ Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

O texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular – BNCC²⁷, da área de linguagens (que inclui Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física) para a educação básica, reforça que “a vida em sociedade requer que os sujeitos se apropriem dos sistemas de representação e de repertórios historicamente construídos.” Sem entrar no mérito das discussões que interrogam a real participação da docência na construção da Base e em sua consulta pública, ao prosseguir com a leitura é possível perceber o quanto o próprio texto abre as perspectivas para se escapar a estes “sistemas construídos”, produzindo “desvios ou afastamentos transgressivos” seja por “minitransgressões em relação ao *continuum* cotidiano” seja pela “desarticulação completa dos códigos de reconhecimento”. (Mayol, 2013, p. 48).

Essa atuação requer autonomia de leitura nos diversos campos e suportes e preparo para produzir textos em diferentes modalidades e adequados aos propósitos e às situações de comunicação em que os sujeitos se engajam. (...) O trabalho reflexivo com as diversas situações de leitura, produção, criação e fruição busca promover a compreensão de que há diferentes percepções, representações e entendimentos sobre a realidade, que incluem relações de poder, valores, responsabilidades, interesses pessoais e institucionais configurados pelas linguagens, possibilitando, assim, a reflexão sobre o que estamos vivenciando para questionar, experimentar de outro modo, expressar, escolher, negociar de maneira mais confiante. (BNCC, 2015)

Não por acaso, uma das maiores discussões gerada pela consulta pública para a BNCC, iniciada no segundo semestre de 2015, se deu em torno do ensino de história (ciências humanas) e do suposto espaço da “História oficial” tomado pela obrigatoriedade prevista no Art. 26-A da LDBN, citado anteriormente, embora o Art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu §4º já trouxesse o seguinte texto: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.²⁸ Nesta primeira

²⁷ Disponível:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF

²⁸ Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

abertura para consulta pública, o sítio oficial da BNCC registra um total aproximado de 12 milhões de contribuições, sendo 2,6 milhões para a área de Ciências Humanas, em cuja principal crítica trazida a público foi, para alguns, ignorar parte da cultura geral para inovar em história indígena e africana, questão que ainda está em aberto, já que estão previstas outras etapas e os relatórios liberados pelos pareceristas, até então, expõem, sobretudo, dados quantitativos que, como nos alerta Certeau (1994), conseguem captar o material dessas práticas e não a sua forma; balizam os elementos utilizados e não o “fraseado” dos praticantes, a bricolagem, a inventividade “artesanal”, a discursividade que combinam estes elementos, todos recebidos e de cor indefinida.

Que relações de forças, então, podem emergir de uma narrativa fílmica para problematizarmos esses *saberes-fazeres*? Como um filme pode potencializar as discussões sobre que assuntos/autores podem ser levados para a sala de aula? O episódio “A Coroa do Imperador”, da série de TV “Cidade dos Homens”,²⁹ exibido no ano de 2002, nos ajudará a pensar estas e outras questões. Mas para seguirmos adiante é fundamental, como dizem Alves e Oliveira (2006), “considerar a centralidade do praticante com sua voz e seus atos”, pois, “sabemos que os usos que os praticantes fazem das regras e dos produtos que lhe são dados para consumo vão além do previsto e do planejado” (p. 584).

AS CIDADES DOS HOMENS

“Cidade dos Homens”, série que chegou à quarta temporada com projeto de ser tornada filme pela O2 Produtora (o que ocorreu em 2007), foi exibida de 2002 a 2005 pela Rede Globo de Televisão que, segundo Champagnatte (2013), pode ser considerada uma Indústria Cultural,

²⁹Sinopse da série: Laranjinha e Acerola são dois garotos de 13 anos, moradores de um morro no Rio de Janeiro. De uma maneira esperta e carioca, vão conseguindo viver na favela (...). Disponível: <http://www.loja.globo/cidade-dos-homens-1-temporada.html> e acessado em 01/07/2016. Episódio: Laranjinha e Acerola estão aprendendo, na escola, sobre a fuga da corte portuguesa para o Brasil e vai haver uma excursão da turma para Petrópolis. Eles querem conhecer a coroa do imperador. A condição imposta pela professora é que todos passem por uma chamada oral sobre o assunto. (...) na véspera da excursão o morro é invadido por uma facção inimiga e, em meio à confusão, os dois finalmente entendem o que levou Napoleão a atacar a Inglaterra e porque D. João VI teve que sair correndo para o Brasil. Disponível: <http://www.epipoca.com.br/filmes/ficha/17558/a-coroa-do-imperador>

“tanto por ser uma empresa que lida com a comunicação/arte a partir da lógica capitalista do lucro quanto por atingir um grande público (...). Também é um aparelho privado de Hegemonia, visto que as relações que ela vem desenvolvendo com o Estado, principalmente a partir da inauguração da TV Globo até os governos atuais são de parceria, proteção e disseminação de posicionamentos ideológicos compartilhados. (p. 38)

Como nos mostra Louro (2008), o cinema/filme produzido por grupos hegemônicos de fato mostram uma pretensão de “ensinar a ser/fazer”. Mas, se no discurso hegemônico pode haver um “endereçamento” com objetivo de produzir verdades universais e absolutas, espectadores, os mais diversos, podem ser tocados de forma completamente diferente do esperado. E isso pode ser constatado em muitos movimentos sociais que surgiram na contramão das políticas de Estado e das pedagogias do cinema ao longo do século XX.³⁰

“Cidade dos Homens” hibridiza linguagens e combina tecnologias e estéticas vindas do cinema e da TV que merecem um maior aprofundamento.

“Do ponto de vista estético, as semelhanças podem igualmente ser evidenciadas pelo uso de uma montagem bastante ágil, repleta de planos rápidos, e pela mesma estratégia realista na qual a temática é construída a partir de uma ilusão de espontaneidade e por verossimilhança favorecida pela seleção de atores não profissionais egressos do universo da favela” (KORNIS, 2006, p. 120-121).

Mas, as principais características que atendem aos apontamentos para este artigo são a construção da personagem “professora”, as “práticas pedagógicas” com/na utilização do “conteúdo curricular” e “(...) as personagens centrais Laranjinha e Acerola - que, reiterada e pedagogicamente, "explicam" costumes e práticas daquele cotidiano”.

Em termos mais gerais, contudo, a série Cidade dos Homens dava continuidade à estratégia implantada há décadas na Rede Globo no sentido de produzir uma

³⁰Sobre “modos de endereçamento”: ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

teledramaturgia sintonizada com a sociedade brasileira, função essa que a afirmou como agente não só de construção de uma identidade de nação, mas também de representação de questões contemporâneas. Nesse caso, aproximava-se de um repertório afinado com uma pauta governamental, mais especificamente o discurso democrático mais recente voltado para a efetivação dos direitos de cidadania. (...) as novelas e minisséries passaram a trazer questões da política nacional - relacionadas à atualidade ou à história - para o centro das tramas ficcionais (Idem).

Numa roda de conversa com professoras realizada em escola pública do município do Rio de Janeiro, após a exibição do episódio “A Coroa do Imperador”, várias questões foram colocadas e discutidas pelas participantes, entre elas EOS³¹, que destacou como o filme revela “um ensino de história muito distante para ele” – Acerola, aluno da escola pública, morador de uma comunidade e que enfrenta diversos obstáculos para sobreviver no dia-a-dia, se vendo obrigado a “aprender” sobre Napoleão e a História do Brasil sob o ângulo do colonizador europeu pautado por uma “História oficial”. Neste mesmo contexto, que parece contrapor professora-aluno, EOS³² argumenta sobre “o jeito da professora, a forma que ela dava aula (...) muito mal escuta falar (...) passava slides, então era só passar o slide, ter que dar conta do conteúdo, ter que dar conta daquilo”, ao que JNS acrescenta: “E falava tudo muito rápido, né? Não permitia pergunta, uma pessoa muito robotizada, muito doida, nunca tive professor assim não, graças a Deus! ”. EOS continua: “Mas, eu acho que se a gente não parar para refletir, a gente entra nessa ordem (...) a pressão do tempo, tem a pressão da rotina, e onde você nem para pra pensar quem é essa criança, o que ela quer, (...) que ela escolha que ela seja ela, aí eu acho que a gente tem que fugir um pouco, tem que tentar.”

Champagnatte (2013) fala sobre uma intenção contida no discurso hegemônico que deseja fazer crer ao espectador que tanto a escola quanto o/a professor/a são “dispensáveis” na (trans)formação social. Em análise de outros filmes (“Uma Professora Muito Maluquinha”, “Verônica” e “Qualquer Gato Vira-lata”), considerados a partir dos conceitos de indústria cultural, o autor diz que “tanto o texto, quanto a imagem, apresentam um discurso que constrói a

³¹ Letras iniciais da participante da pesquisa.

³² Idem.

escola como uma entidade desnecessária, e o professor, uma função vazia, mesmo que atrelada à adjetivação de verdade” (p. 130).

Cabe-nos, então, problematizar que outras possibilidades há para se pensar um filme que, ao colocar em evidência discursos hegemônicos e relações de forças que movimentam o *pensarpraticar* docente/discente em sua narrativa, tece outras redes como, por exemplo, a troca e a interação professora-aluno(s) que permite que as várias redes de conhecimentos destes sujeitos, praticantes do cotidiano, se atravessem, se afetem mutuamente, produzindo novas interações, como a gerada a partir da cena em que a professora diz: “ninguém sabe nada. Pra que vamos pro passeio? ”. Ao observar a agitação dos colegas que estão na sala de aula, Acerola pergunta: Professora, se eu conseguir falar o que a senhora falou na aula passada, a gente pode ir no passeio ver a coroa? ” A professora responde: “Pode, mas eu quero ver isso! ”. Na sequência, o aluno estabelece uma relação entre os países europeus e os territórios dominados pelo tráfico nos morros, entre Napoleão e os “chefes” do tráfico, entre as disputas/guerras pelo poder praticadas pelos “líderes” de países europeus e pelos “chefes” do tráfico nos morros, até que “devolve” a fala para que a professora continue a aula com todas as costuras possibilitadas pelas várias “Histórias” e interações produzidas naquele *espaçotempo* e que foram “tecidas em redes de ações reais que não são nem poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato” (Oliveira, 2001, p. 44, apud Alves e Oliveira, 2006, p. 584).

PARA ENCERRAR, POR ENQUANTO

Ao fazer uma analogia entre a “História oficial” e suas próprias vivências, Acerola não só horizontaliza as ações e seus praticantes como permite que percebamos que o “oficial” não passa de uma instância visibilizada e outorgada por uma determinação política-econômica-social-histórica-cultural que, mesmo validada em outro *espaçotempo*, permite múltiplas apropriações e reconfigurações. Como eu percebi na roda de conversa com as professoras o importante é “não perder nem um lado nem o outro”.

A professora, e sua “arte de fazer” de uma pluralidade aparentemente microscópica, ao abrir espaço para a interação, torna “visível” na narrativa fílmica “as operações realizadas nas escolas e fora delas, por professores e alunos, tanto quanto por outros praticantes, nos usos astuciosos e clandestinos que fazem dos produtos e das regras que lhe são impostos” (Alves e Oliveira, 2006, p. 585).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce e MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar e cozinhar*. 12ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. *A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da Indústria cultural*. Tese (doutorado). ProPED/UERJ. 2013. 185 f.

KORNIS, Mônica Almeida. *Aventuras urbanas em Cidade dos Homens: estratégias narrativas de inclusão social em seriados ficcionais*. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, n1 37, janeiro-junho de 2006, p. 119-141.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Pesquisa acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos*. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência – ProPed/UERJ. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *A pesquisa e a produção de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, nº 95, p. 577-599, mai/ago 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora. 2000.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

- XVIII -**NEGOCIAÇÕES & TRADUÇÕES NA RELAÇÃO
CURRÍCULO/CONHECIMENTO**

Talita Vidal Pereira (PPGECC- FEBF/UERJ)³³

Hugo Heleno Camilo Costa (PROPed- FE/UERJ)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas têm se intensificado a discussão/formulação de políticas educacionais, via de regra, motivadas pela necessidade de reformar a escola e qualificar a educação básica. Alertando para isso, Lopes (2010) se apropria das contribuições de Ernesto Laclau (2001) para afirmar que a qualidade da educação se configura como um significante vazio. Um significante saturado e preenchido indefinidamente por sentidos, dado que, atende a demandas diferenciadas e específicas. A autora também tem chamado a atenção para os processos de hegemonização de sentidos de qualidade associados à aprendizagem de determinados conteúdos (LOPES, 2015) reforçando a submissão da educação ao ensino. Uma perspectiva em que o direito à educação se limita a direito de aprender determinados conteúdos significados como universais, o que por sua vez justificaria sua imposição/apropriação a/por todos. Trata-se de um discurso que se hegemoniza no campo educacional na medida em que articula a ideia de “igualdade”, princípio caro ao projeto educacional moderno, ainda que, em nome de uma igualdade idealizada, o direito à diferença venha sendo cerceado.

Macedo (2000) alerta que o aparente consenso existente em torno de princípios gerais que, no campo educacional, contribuem para preencher o significante qualidade, tais quais: a garantia do exercício da cidadania, de inserção

³³ Projeto de Pesquisa Financiado pelo Edital Universal CNPq 2014 & Prociência FAPREJ/UERJ 2015.

produtiva no mundo do trabalho e do desenvolvimento de um projeto de vida pessoal e autônomo, estão implicados em processos de disputas pelo poder de fazer valer determinadas significações em detrimentos de tantas outras, inclusive aquelas que são imponderáveis por uma lógica de controle.

É nesse cenário que buscamos analisar a centralidade que o conhecimento assume como eixo articulador de discursos educacionais em defesa de uma qualidade. Não se trata de deslegitimar a importância do conhecimento para o currículo, mas de entender seus limites, possibilidades e, principalmente, no quanto tais possibilidades possam implicar o impedimento/bloqueio de outras formas de conhecer e estar no mundo (LOPES; MACEDO, 2012). Nesse texto essa reflexão é realizada tendo como material de análise os discursos produzidos por estudantes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia. O objetivo é discutir as negociações/traduições de significados, atribuídos ao currículo e ao conhecimento, que nos permitam entender as formas pelas quais subjetivações de futuras pedagogas participantes do estudo são precipitadas quando interpeladas a tomar decisões que implicam concepções sobre conhecimento e currículo. Esse texto é produzido a partir dos resultados parciais obtidos no desenvolvimento de uma pesquisa que utiliza aportes pós-estruturais (LACLAU, 2001; 2011; LACLAU; MOUFFE, 2010; 2015) para pensar as relações entre conhecimento e currículo em uma perspectiva desconstrutiva (DERRIDA 2005; 2008) das bases que sustentam as concepções modernas de conhecimento e de educação como garantidores “de uma nova sociabilidade assentada no vocabulário republicano da cidadania ou no vocabulário liberal da competência técnica e autonomia individual” (BURITY, 2010, p. 7).

A QUALIDADE NÃO SE MEDE POR AQUILO QUE SE ENSINA

Iniciamos esse texto problematizando algumas certezas que organizam nossas formas de pensar a educação e a escola. Com isso não temos qualquer pretensão de propor uma forma “mais acertada” que possa substituir essa com que, via de regra, operamos e que tendemos naturalizar. O objetivo aqui é apenas apontar os limites de uma lógica com a qual dialogamos cotidianamente e que, de certa forma, pode nos imobilizar.

O primeiro ponto é explicitar aquilo que, como formadores de professores, frequentemente anunciamos no nosso primeiro contato com as turmas iniciais do curso de Pedagogia: a educação como prática social, como fenômeno que se realiza em diferentes contextos, como prática inerente a dinâmica social. Esse registro pode soar como óbvio, mas ele carrega uma complexidade que escapa as tentativas de limitar/restringir educação ao ensino, à instrução, como se fossem sinônimos. No entanto, como instituição educativa,

pensamos a escola como devendo estar limitada a instruir, a definir de que forma pode garantir a todos os estudantes o acesso aos mesmos saberes. Sobre isso o campo educacional já acumulou uma vasta produção, o que não deve ser entendido como rompimento com uma tradição cara ao campo educacional. Pelo contrário, operamos com a ideia de tradição como sentidos que se manifestam como rastros que são apropriados em ressignificações em novos contextos, para compreender os processos de hegemonização de um discurso que articula o direito à educação ao direito de aprender determinados conteúdos e a possibilidade dessa aprendizagem como balizadora da qualidade.

Voltamo-nos à ideia de hegemonia desenvolvida por Laclau e Mouffe (2010), para os quais a constituição da hegemonia é um processo incessante de sutura, tentativa de estancar a produção de sentidos que constitui aquilo que identificamos como social. Portanto, ao afirmar a hegemonização de um discurso no campo educacional não estamos nos referindo aos gestores e/ou formuladores de políticas, mas incluindo todos nós (professores, estudantes, pesquisadores, responsáveis) envolvidos de distintas formas nos processos de escolarização e que produzem sentidos nessas articulações.

Essa compreensão nos permite afirmar que a sensação de estabilização de sentidos sobre qualidade, por exemplo, favorece a proliferação de políticas que insistem na defesa do estabelecimento de “um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido” (LOPES, 2015, p. 457).

Dito isso, queremos radicalizar a ideia de educação como prática social para defender a sua impossibilidade de produzir um futuro pensado e planejado *a priori*. Nessa empreitada, lançamos mão de aportes pós-estruturalistas que nos possibilitam desconstruir fundamentos que organizam nossas formas de pensar a escola, um horizonte plausível para todos os desconhecidos sujeitos que julgamos poder controlar.

Iniciamos essa reflexão com Laclau e Mouffe (2015), chamando a atenção para a afirmação de que o espaço social é discursivo, que o social é uma produção discursiva. A posição dos autores não implica na negação da materialidade das coisas. Ao contrário, trata-se de assumir “que toda identidade ou objeto discursivo é constituído no contexto de uma ação” (p. 40). Não são dados *a priori*.

SENTIDOS AMBIVALENTES ARTICULADOS NOS DISCURSOS DAS LICENCIANDAS

Esse texto se insere em um conjunto de reflexões realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Currículo: Conhecimento & Cultura, que, por sua vez, se associa a uma rede de pesquisadores do campo do currículo que têm desenvolvido estudos com foco na problematização dos fundamentos sobre os quais se assenta a teorização curricular a partir de uma perspectiva discursiva. Dessa forma, para dar sequência a análise proposta, trazemos parte do material empírico produzido em encontros com estudantes do oitavo período do curso de Pedagogia. Trata-se dos relatórios elaborados pelas alunas como requisito necessário a integralização da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I.

No início do curso foi proposto que as alunas assumissem a temática da diferença para pensar a escola durante a realização do Estágio. Concomitantemente, foram realizadas leituras sobre o tema e suas implicações na organização da escola, particularmente sobre aquilo apreendido como conhecimento válido a ser ensinado na escola. Antes de prosseguir, cabe destacar que a utilização desse material implica em mediações necessárias, considerando os aportes teóricos que sustentam o estudo. Aportes que desautorizam qualquer pretensão de fixação/essencialização ou de expectativa de verdade sobre o que foi produzido. A análise acontece a partir da compreensão de que os discursos produzidos são sempre contingentes e provisórios, o que nos confere a possibilidade de assumir o caráter cambiante dos sentidos articulados como inerentes ao processo de negociação/tradução pelos quais nos subjetivamos.

As discussões realizadas durante os encontros nos autorizam a afirmar que a temática da diferença tende a ser compreendida pelas alunas como algo que suplementa o currículo. Uma discussão que se adiciona à complexidade das relações que se estabelecem na escola.

A aluna Keila identifica práticas sexistas que ainda são muito presentes na escola e que, segundo ela reafirmam “uma lógica homogeneizadora e comportamental imposta pela sociedade. Assim, muitas das vezes o professor não percebe que segue algo ditado e estabelecido por alguém; não problematiza e nem questiona”. Na escrita é possível perceber que a aluna se inquieta com processos de reprodução de padrões hegemônicos que não tem a ver apenas com comportamentos, mas com aquilo que é esperado como resultado das aprendizagens. E, como destaca, são reproduzidos por professores e alunos “Outra questão que apareceu na turma, foi o fato de alguns saberem ler e outros

não. O tempo todo os que sabiam ler proibiam os outros de participarem de suas brincadeiras e de suas conversas”.

Leila faz considerações que vão na mesma direção

[...] percebi que a turma do 5º ano da tarde [...] era rotulada como “bagunceira”, “indisciplinada” e os alunos eram categorizados como bons e ruins conforme o rendimento nas atividades. Na parte da manhã também havia uma turma do 5º ano com o mesmo professor. Tive a impressão de que o professor comparava os alunos dessas duas turmas e elogiava abertamente a turma da manhã enquanto inferiorizava a turma da tarde. O intuito era buscar a uniformização dos alunos fazendo com que a turma da tarde se igualasse ao desenvolvimento e comportamento da turma da manhã. Essa atitude do professor destaca o quanto a educação tem eliminado o que não está coerente com as metas estabelecidas e definido um apropriado comportamento.

Sem desconsiderar a importância das reflexões das alunas, é preciso destacar uma certa superficialidade na discussão do problema. As diferenças, assumidas como espaço/tempo preexistente, impedem a compreensão de como essas lógicas de exclusão, inclusive via o conhecimento são articuladas no interior da escola. Como o conhecimento é significado como lugar quase que inquestionável.

Em uma das aulas, a professora falou aos alunos, sobre vértice e aresta, mas, antes, revisou todas as figuras geométricas planas e sólidas. E distribuiu “jujubas” e palitos para que eles confeccionassem as tais figuras geométricas, conforme a imaginação de cada um. Foi uma experiência agradável, pois ela conseguiu que toda a turma, harmoniosamente, participasse.

[...] alguns dos alunos não conseguiam acompanhar a professora, quando explicava algum exercício, outros tentavam, mas, não sei por qual motivo, deixavam o caderno de lado e iam se ocupar com outras coisas. Ou seja, não tinham interesse no que a professora estava tentando explicar, naquele momento (MARTA).

A ideia da sala de aula como espaço harmônico em que o conhecimento é “transmitido/apropriado” sem problemas fica mais explícita na compreensão do processo expressa por Marta. Também ilustra as quão diferenciadas são as apropriações/negociações/traduições experimentadas pelas alunas nesse contexto específico em que se realizou a pesquisa.

Nas reflexões de Gina, por exemplo, é possível perceber processos de negociação/tradução de sentidos que podem nos ajudar a compreender as formas pelas quais sentidos da tradição como rastros são ressignificados em contextos de formação que se caracterizam pela pluralidade de perspectivas teóricas e filosóficas. A aluna destaca que uma escola que segue padrões de “uma cultura erudita, em detrimento da valorização da cultura popular”, contribui para bloquear a “permanência de jovens que não se adequam a esse padrão”, dado que justificam as relações de discriminação em função da “hierarquização dos saberes”.

Gina aborda uma questão importante que evidencia que essas reflexões estiveram presentes e foram, de alguma forma, apropriadas na sua formação ao longo do curso, mas aqui também falta uma problematização sobre a natureza dessa hierarquização. Por outro lado, a identificação dessa lógica está presente em quase todos os 15 relatórios analisados, mas por si só ela não pode ser entendida como uma problematização sobre o lugar do conhecimento no currículo. Pelo contrário, existe um silêncio em torno dessa problemática. Silêncio que entendemos como não-problema, como pressuposto ou dado fundamental à produção curricular. Conclusão que sustentamos a partir da compreensão expressa sobre o que é currículo e sobre o que é conhecimento ao longo do curso definido como *lôcus* da pesquisa. Currículo como artefato, como rol de conteúdos escolarizáveis. No máximo, como artefato que também precisa incorporar os conhecimentos dos alunos “valorizando as culturas populares, ou até mesmo trazendo a cultura do aluno para a própria escola” (KATTA), o que, a nosso ver, reforça a polarização entre erudito e o popular, que contribui para a superação dos problemas que a centralidade atribuída ao conhecimento tende a produzir na escola.

O QUE PENSAR...

Os discursos em defesa da centralidade do conhecimento no currículo têm produzido sentidos que buscam projetar uma tendência de deslegitimação do conhecimento no processo de construção curricular que justificaria “uma aguda preocupação com o conhecimento, com sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva, com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento” (MOREIRA, 2007, p.286).

Para o autor

a supervalorização do aluno e do desenvolvimento, que venho encontrando no discurso de propostas curriculares oficiais alternativas, e a consequente secundarização do conhecimento escolar (restrito a instrumento para a formação plena do estudante) pode ajudar a criar um “compartmento” no qual esse estudante, que tanto se deseja promover, seja situado e visto sempre como “diferente”, incapaz de apreender conteúdos formais das disciplinas científicas (p. 287).

No entanto, o que nossas análises nos possibilitam argumentar é que o lugar do conhecimento no currículo não se encontra ameaçado, pelo menos não pelos conhecimentos cotidianos, pelos conhecimentos dos alunos, pelos conhecimentos produzidos na experiência de negociação escolar. É uma verdade que o que é e para que serve esse conhecimento tem se colocado como questão, mas sem que isso signifique rompimento com a sua lógica de legitimação.

Trata-se de pensar sobre o conhecimento questionando a obviedade com que essa discussão tende a ser tratada no campo educacional. Conhecimento como aquilo que está preestabelecido no currículo, nos livros didáticos e/ou nos planos de ensino. Uma postura que tem alimentado a falsa impressão de que não nos resta dúvida sobre o que é conhecimento. E, sustentados nessa “certeza”, reafirmamos a relação direta entre um tipo de conhecimento e a possibilidade de construção democrática, de melhor construção de futuros.

Portanto, interessa indagar quais são as outras possibilidades de significar a escola e o conhecimento a ser escolarizado que os discursos em defesa de sua centralidade buscam bloquear ao projetá-lo como pressuposto a todos, em especial em um contexto em que diferentes formas de ser e estar no mundo buscam se afirmar, garantindo direitos que lhes possibilitem “ser” fora dos padrões estabelecidos, inclusive dentro da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010.

DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, Paulo (Org.). *Tradução: a prática da diferença*. Campinas: EdUnicamp, 2005. p. 21-27.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: MENDES, Cândido (Coord.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 229-250.

_____; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015, p. 35- 72.

_____; _____. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LOPES, Alice C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcus A. T. et al (Orgs.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 13-29.

_____; Macedo, Elizabeth F. Currículo e cultura: O lugar da ciência. In: LIBÂNIO, José C.; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de pedagogia: Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 152-166.

_____; _____. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth F. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 716-737. Disponível em: [://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 19 out. 2013.

_____. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais. *Teias*, v.1, n.2, jan/jul 2000, p. 7-19. Disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path\[\]=7](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path[]=7)>. Acesso em: 19 abr 2010.

MOREIRA, Antonio F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educ. rev.** [on line], Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000100014&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 16 out. 2012.

- XIX -**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INSERÇÃO
DO ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO DE
UMA ESCOLA REGULAR QUE OFERECE OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Valéria Moreira Rezende – UFU (Brasil)

Beatriz Menezes Barbosa – E.E. João Pinheiro (Brasil)

INTRODUÇÃO

A educação musical é um assunto que está em destaque atualmente, já que, com a lei 11.769/08, se torna obrigatório o ensino de música nas escolas regulares, entretanto a sua efetivação tem sido perpassada por limitações devido à ausência de financiamento por parte do Estado. Por isso para efetivá-lo a escola tem se valido de projetos que partem de iniciativa própria.

Nesse trabalho, a música aparece como uma possibilidade enquanto elemento articulador entre diferentes linguagens, dentre elas a alfabetização, promovendo assim atividades que ampliam o envolvimento das crianças no processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, além da linguagem musical, na perspectiva de SMALL (1998), ser uma proposta essencial, faz-se indispensável a sua efetiva implantação nos currículos das escolas mediante o decreto da Lei 11.769/08.

Nessa perspectiva, constata Ernst Fischer (2008) que a arte é importante no desenvolvimento cognitivo e intelectual. Mas quando apontado como obrigatório o ensino das artes na educação, os educadores focaram no ensino das artes visuais; ocorrendo, portanto, o desaparecimento gradual das demais artes do currículo escolar, dentre elas a música.

Entretanto, a música é considerada um dos instrumentos que provoca importantes manifestações no ser humano, como afirma Morgana Gomes (2009, p. 3):

É notório que ela é capaz de socializar, ativar a memória, trabalhar sentimentos, desenvolver a coordenação motora a partir da dança, divertir e até incluir, entre outras coisas. Logo, a concepção do universo sonoro como um todo deveria fazer parte da educação que, por sua vez poderia tornar a criança mais sensível, crítica e receptiva aos fenômenos auditivos antes mesmo da iniciação da pré musicalização (GOMES, 2009, p.3).

Assim, compreende-se que a arte musical trabalha com os aspectos cognitivos, intelectual, motor, afetivo dentre outros aspectos que podem ser considerados centrais para o desenvolvimento de alunos com dificuldade de aprendizagem. Destacamos, portanto, que a arte musical não é a única arte que colabora para esse desenvolvimento, posto que haja estudos das demais artes que comprovam essa colaboração, no entanto, o foco deste trabalho permeará na importância da música nas escolas e a relação da mesma com os currículos escolares.

Considerando essa relação entre música e currículo; torna-se necessário analisar algumas questões centrais como o contexto atual dessa relação, compreendendo como a música pode ser estimulada no ambiente escolar por meio do currículo, fazendo uma breve relação entre música/educação/currículo. Obteve-se como base para o desenvolvimento desse trabalho a pesquisa de campo, além da análise documental envolvendo documentos pedagógicos de uma escola estadual, como também as leis que colaboram para o ensino da música. Sendo outro aspecto relevante, a observação e registro em diário de campo das relações vividas pelos sujeitos que foram acompanhados durante o ano de 2014 e tendo continuidade no ano de 2015 para a realização da pesquisa.

No primeiro tópico destaca o currículo escolar e a linguagem musical nas escolas brasileiras; o segundo relata as contribuições da arte musical no processo de ensino-aprendizagem; o terceiro tópico apresenta a experiência do PIBID na relação música e currículo; e, por fim, algumas considerações.

CURRÍCULO ESCOLAR E LINGUAGEM MUSICAL.

Consideramos a arte como um processo, ressaltando que “toda arte é ação, *performance*, [...] e seu significado não reside no objeto criado, mas nos atos

de estar criando, estar expondo, e estar percebendo” (SMALL, 1998, p. 140), o que possibilita um “pensar no processo”, ponderando o mesmo como um elemento central e não apenas o produto final da educação. Esta perspectiva pressupõe uma aprendizagem significativa, pois a música é trabalhada de acordo com a realidade escolar, com o propósito de contribuir no processo de alfabetização dos alunos, exercendo uma constante ação-reflexão e possibilitando um ensino emancipatório no sentido atribuído por Paulo Freire, em oposição à educação bancária.

É notório, a partir desta perspectiva, que a obrigatoriedade de desenvolvimento da linguagem musical no Ensino Fundamental pode possibilitar uma educação significativa, inclusive no processo de aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, a sua implementação ainda não se faz atuante na maioria das escolas por ser um processo complexo, depende de condições históricas, econômicas, políticas, sociais e ainda da formação de profissionais qualificados.

Dessa maneira, podemos destacar o currículo escolar como a base para o desenvolvimento escolar, compreendendo assim, como imprescindível abordar o currículo enquanto um instrumento viabilizador de propostas transversais, mais especificamente, sobre a linguagem musical que é o tema já destacado neste trabalho.

Dessa maneira, devemos compreender como base para o conhecimento do currículo, assim como Moreira e Silva (1995, p. 21):

O currículo existente isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.

Esta percepção dos autores visa compreender uma forma crítica de pensar o currículo, levando em consideração a ideologia, a cultura e o poder. Sendo assim, devemos considerar que tal perspectiva influencia diretamente o currículo em âmbitos escolares, fazendo o recorte desse pensamento para viabilizar o trabalho da linguagem musical na escola, percebemos que todos esses aspectos devem ser considerados.

Percebemos que a ideologia e a cultura colaboram para pensarmos nos limites e possibilidades de trabalhar a linguagem musical nas escolas; e que o poder existente nos currículos, hierarquiza também as linguagens e matérias com maior visibilidade social, considerando assim de maneira errônea – por meio dos

currículos ocultos – a linguagem musical, enquanto um instrumento de menor valor para a aprendizagem do educando.

Com tais motivos, entendemos o currículo como um todo, levando em consideração tanto o currículo formal quanto o oculto. Considerando assim como Nonata (2006, p. 13) que:

O que se discute, nesta fase, consiste em saber o que no currículo contribui, tanto o formal, quanto o oculto, para a reprodução das desigualdades sociais, identificando-se nesse processo, não só as contradições e as resistências nele presentes, como as possibilidades de se desenvolver um potencial libertador. Isto quer dizer que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição histórica e social.

Devemos considerar assim, que há certos ranços históricos que ainda prevalecem nos âmbitos escolares, seja por meio do currículo formal ou oculto quando refletimos que:

A denominação *ordo*, (ordem), encontrada em Bowen (*apud* TERIGI, 1996, p.167), antes atrelada à noção de *ratio*, que remete em termos lógicos a uma “ordenação de conhecimentos” referente “à ideia de dispor as coisas em sua correta sucessão”. Este conceito que, como sabemos, prevaleceu, (se ainda não prevalece), na figura dos pré-requisitos dos currículos universitários brasileiros, até a década de 1990, configura o sistema linear de programar o ensino.

Compreendemos que certos ranços ainda causam resistências formais e/ou ocultas da linguagem musical nos interiores da escola, outro aspecto que também devemos levar em consideração é a ausência de profissionais capacitados para trabalhar de maneira significativa a linguagem musical. Sendo assim, esse artigo demonstra aspectos relevantes de trabalhar a linguagem musical como proposta de trabalho diferenciado e significativo, para a alfabetização e conseqüentemente visando todo o processo escolar.

Destacando tal aspecto da relação música e escola devemos considerar a relação dos currículos no ensino fundamental e a maneira como estão organizados conforme os princípios legais, tendo uma base nacional comum e uma parte diversificada, para atender às diferenças individuais dos alunos, às características regionais e locais da sociedade e da cultura; para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

São desenvolvidos no currículo estudos da língua portuguesa, matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte e da educação física. Ensino religioso, de matrícula facultativa para os alunos, constitui disciplina obrigatória e é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurando respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, e inserção da História e cultura afro-brasileira e indígena em História, literatura e artes.

O currículo é implementado de forma que seja respeitado os diferentes ritmos dos alunos levando em conta a experiências e conhecimentos já acumulados, a implementação do currículo deve favorecer as atividades interdisciplinares e o estudos de temas transversais, de modo a interagir todos os conteúdos, considerando que os alunos trazem bagagens diferentes de conhecimentos prévios, sendo função da professora regente, auxiliá-los no processo de construção de significados, promovendo situações de interação na sala de aula, de forma a ampliar as possibilidades de relação entre o novo conhecimento e aqueles que os alunos já possuem. É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem.

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Por tais motivos, destacamos a importância do currículo para que os alunos possam unir teoria e prática, desenvolvendo a escrita e a leitura por meio do lúdico, incentivando a leitura de livros, a interpretação e a ortografia, resolvendo problemas orais e escritos, envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão por meio da manipulação de materiais.

PIBID: RELAÇÃO MÚSICA E CURRÍCULO ESCOLAR

Considerando que esse trabalho tenha interferência de todo o processo de formação, vale destacar que a experiência aqui relatada está relacionada às atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – o qual tem como objetivo contribuir com a formação inicial e continuada de professores e se destaca enquanto um programa que se desenvolve de acordo com a realidade estudada por meio de observações, questionários, entrevistas, ou seja, da realidade escolar.

De acordo com as entrevistas realizadas com as professoras da escola em destaque, percebemos que um número significativo desses profissionais relata que as avaliações externas influenciam diretamente no desenvolvimento do currículo e conseqüentemente nas escolhas dos conteúdos a serem trabalhados.

O currículo sofre influências das avaliações sistêmicas. A gente acaba que tendo que trabalhar conteúdos relacionados aos domínios e as competências que estão sendo cobrados nas avaliações, matriz curricular que a gente segue. As provas são baseadas na matriz curricular. (Professora A)

A escola ultimamente trabalha em função dessa avaliação, falam assim, vamos trabalhar isso, porque isso que vai cair na avaliação, então todo mundo trabalha. (...) Por exemplo, na avaliação os alunos estão ruins nessa matéria, ou na geometria, então desenvolve um estudo para melhorar nosso currículo. (Professora R)

É válido ressaltar que tais professoras colocaram em evidência que as exigências dos conteúdos relacionados à avaliação sistêmica, são trabalhados de maneira mais frequentes do que demais conteúdos, dentre esses a música. No entanto, quando questionamos essas professoras se os conteúdos prescritos no currículo estimulam o aprimoramento da leitura e da escrita, também temos um dado significativo em relação à resposta deixando claro a importância do lúdico para o desenvolvimento da alfabetização.

Os conteúdos prescritos no currículo estimulam o aprimoramento da leitura e da escrita sim. O currículo é bem diversificado oferece muitos recursos dá para trabalhar alfabetização em todos os conteúdos de forma diferenciada usando o lúdico e instigando o aluno a pesquisa. (Professora X)

Nessa perspectiva, a realidade escolar foi destaque para o projeto de intervenção, de acordo com os saberes das bolsistas que deram origem aos eixos,

sendo que, neste artigo destacamos a linguagem musical e o currículo, desenvolvida no programa PIBID, além de trazer as análises destacadas nesse processo de análise da realidade escolar. Considerando a música enquanto uma alternativa metodológica educacional possibilitando trabalhar o uso social da escrita e da leitura por meio de suas ligações culturais e sociais, envolvendo assim o processo de alfabetização.

Sendo assim, enfatizamos que as professoras consideram o trabalho lúdico enquanto instrumento significativo, embora presente que na prática seja destacado a relevância de trabalhar certos conteúdos devido às influências das avaliações sistêmicas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

Considerando esse trabalho fruto de uma pesquisa no Programa PIBID, é notória a percepção de que o conteúdo musical consegue se estabelecer de maneira significativa em espaços educacionais, como nas escolas de Ensino Fundamental. Sendo assim, consideramos primordial o incentivo de conhecimentos musicais além do desenvolvimento de outras atividades ligadas à música aqui destacadas. Pois a música é capaz de socializar, ativar a memória, trabalhar sentimentos, desenvolver a coordenação motora, divertir, além de ajudar o desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Entendemos que as compreensões básicas da música incentivam e auxiliam no desenvolvimento do ser humano, sendo de suma importância, assim, incentivar os sujeitos a buscar compreender os aspectos musicais, pois se você estuda música no sentido mais profundo da palavra no sentido de aprender mais sobre o mundo, a natureza, o ser humano e as relações humanas. E, portanto, a música passa a configurar-se em aspectos diversos como a melhor escola da vida.

Dessa maneira, a música como uma das múltiplas linguagens, colabora para o melhor desenvolvimento dos sujeitos, sendo essa uma maneira diferenciada de trabalhar a realidade de vida de cada um e a possibilidade de transformação da mesma. Sendo também uma maneira de escape do mundo real, posto que a mesma possibilita a imaginação e também auxilia no desenvolvimento do ser humano como um todo, ou seja, a mesma favorece para a formação de cidadãos e conseqüentemente para realizar, de fato, a função da escola. Tais perspectivas são essenciais quando percebemos, que para estimular o desenvolvimento de diferentes linguagens significa desenvolver sobretudo nas crianças uma leitura reflexiva e crítica de mundo.

Portanto, é indispensável que as crianças tenham acesso a todos os estilos musicais, afim de que não sejam privados de nenhum conhecimento cultural e possa ampliar o repertório musical considerando a escola e o currículo escolar, um dos meios pelo qual consegue oferecer uma formação plena.

Por tais motivos, apresentamos a necessidade de incentivar o gosto pela música no Ensino Fundamental desde a alfabetização, como pudemos perceber por meio das observações feitas durante o trabalho. Sabe-se, com isso, que tal incentivo deve ser consolidado na instituição de ensino com parceira de programas como o Pibid . Por fim, com todos os sons aqui destacados e compreendidos, esperamos que os sujeitos das escolas nos escutem³⁴ e, conseqüentemente, incentivem a música no interior das instituições escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. C. *Música e poesia: a relação complexa entre duas artes da comunicação*. São Paulo, 2002.

BARENBOIM, Daniel e SAID, Edward. 2003. *Paralelos e paradoxos. Reflexões sobre música e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras.

BRASIL. Decreto-lei 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Presidência da República Casa Civil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acessado em: 30 ago. 2011.

CHAVES, A. et al. *Por uma reforma urgente para salvar a universidade pública brasileira*.

Disponível

http://www.ifi.unicamp.br/~brito/UnivPubl/reforma.html#_Toc423670122>

Acesso em: 15 ago. 2013.

³⁴ Heidegger (1927/1999) firma que: “[...] Discurso e escuta se fundam na compreensão: A compreensão não se origina de muitos discursos nem de muito ouvir por aí. Somente quem já compreendeu é que poderá escutar (HEIDEGGER, 1927/1999, p. 223).”.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*; tradução Leandro Konder – 9. Ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2007.

GOMES, M. Conheça os Artesãos do Saber! *Educativa: a Revista do Professor*. Matéria de Capa. Coleção Educativa. São Paulo: Editora Minuano, Ano II, n. 15, p. 3, 2009.

HEIDEGGER, M. (1999). Ser e tempo (2 vol., 8a ed.). Petrópolis: Vozes (Obra original publicada em 1927)

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NONATA, A. F. O CURRÍCULO NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO: Das teorias a-críticas, às críticas. *Educativa*, v. 9, n. 2, Goiânia, jul./dez. 2006.

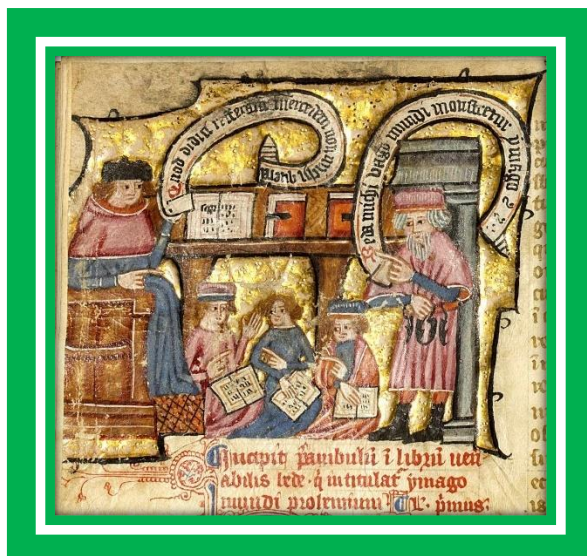
SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SMALL, C. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.

VITÓRIA M. I. C. *Múltiplas Linguagens na Educação Infantil: A criança sob nova ótica, nova ética e nova estética*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA



- XX -

**GESTÃO ESCOLAR E JUVENTUDE: NOVAS RELAÇÕES A
PARTIR DE *OUTROS SUJEITOS* ESCOLARES**

Alice Miriam Happ Botler³⁵

Renata Paula dos Santos Moura³⁶

INTRODUÇÃO

Este debate insere-se no âmbito da discussão a respeito da democratização da gestão educacional e escolar, com foco nas relações que passam a ser estabelecidas a partir das demandas dos que aqui chamamos de *outros sujeitos* escolares. Faz sentido em um contexto em que as políticas educacionais implementadas passaram a reorientar as instituições escolares, organizando de maneira diferenciada as responsabilidades administrativas para com os diversos níveis e modalidades de ensino. Dessa maneira, as escolas públicas foram pressionadas a institucionalizarem a democratização via autogestão a partir de um esforço de análise das questões pedagógica, administrativa e financeira adversas em sua realidade (BOTLER, 2008).

No entanto, as determinações políticas nem sempre correspondem a um novo estilo de caminhar da escola voltado para uma ação coordenada, coletiva, pela qual todos os envolvidos no trabalho escolar sintam-se atores desse processo. Na prática, queremos enfatizar que nem sempre há o reconhecimento

³⁵ Doutora em Sociologia, professora associada do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do PPGE da UFPE. E-mail: alicebotler@gmail.com

³⁶ Mestre em Educação, doutoranda no PPGE/UFPE, professora substituta no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da UFPE. E-mail: repaulasmoura@hotmail.com

da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo do seu trabalho.

Compreendemos também que o desenvolvimento de práticas democráticas de gestão escolar inclui a formação para a cidadania, abarcando os movimentos sociais e, particularmente, o público a que a escola se destina: os jovens e suas diversas formas de expressão. A esse respeito, Botler (2009) enfatiza que:

(...) a gestão democrática formal e institucionalmente afirmada pode ser transformada numa prática democrática concreta substantiva em escolas cujas instituições de deliberação participativa e espaços escolares informais de interação social, efetivamente, impulsionem decisões coletivas, via diálogo crítico-reflexivo-consciente da organização escolar, como uma das condições para superar os limites do modelo oficial (p. 138-139).

Por sua vez, o movimento *hip hop*, vem adquirindo significativa visibilidade entre jovens de diferentes camadas populares por sua expressiva capacidade de análise crítica diante dos problemas sociais. Esses coletivos, através de suas ações e práticas vem tematizando, sobretudo, questões que atingem os jovens das grandes periferias urbanas. Desse modo, os jovens participantes desses movimentos são descritos como protagonistas de seu próprio processo educativo, no qual deixam de ser meros atores e agentes de um modelo social e se tornam “autores de si próprios”, ou seja, eles resgatam a educação como uma formação de “autores cidadãos”. Neste contexto, interessou-nos analisar a participação dos jovens e esses *outros sujeitos* na escola, de como essa “presença” se faz “presente” ou não e quais os aspectos enfatizados nas ações gestoras que permitem e estimulam a participação deste segmento.

Este artigo apresenta recorte de pesquisa do tipo estudo de caso realizada em 2014 e tem por objetivo problematizar a participação dos jovens e esses *outros sujeitos* na escola, bem como considerar as formas que a gestão escolar utiliza para incorporar (ou não) as manifestações juvenis em seu contexto organizacional.

Organizamos este trabalho de forma que abordamos a discussão teórica a respeito da gestão escolar, cultura democrática e políticas para a juventude, seguida pela apresentação de dados coletados em uma escola de ensino médio da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, em Recife, em que realizamos observações, e entrevistas aos diversos segmentos escolares. Ao final, tecemos algumas considerações a respeito dos nossos achados.

GESTÃO ESCOLAR, CULTURA DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE

Nesse estudo, assume-se a compreensão de que as práticas educativas não são de domínio exclusivo do contexto escolar, pois se fazem também presentes em diferentes situações cotidianas e são realizadas por *outros sujeitos* coletivos a exemplo dos movimentos sociais. Ambos são, a princípio, espaços qualificados para práticas educativas críticas e emancipatórias (CRUZ, 2009).

O campo educacional deve compreender a importância da educação na visão de diferentes atores, uma vez que sujeitos sociais estão presentes em ambos os contextos. Cabe, portanto, destacar aqui o caráter educativo que os movimentos sociais proporcionam, manifesto de diversas formas e em diferentes contextos. Por este motivo, espera-se que haja valorização/promoção dos espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória, isto é, os movimentos sociais devem ser vistos como espaços educativos, no sentido amplo do termo.

Da mesma maneira, a escola é lugar dos sujeitos que praticam educação também fora dela. Principalmente em se tratando de contextos políticos de democracia, em que as políticas determinam a incorporação de práticas coletivas, o que subentende a participação de todos na gestão escolar, com autonomia, tal como assegura a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

Por outro lado, apesar da expansão de vagas e massificação da educação básica no Brasil, inclusive no ensino médio, o jovem não permanece na escola, pois não foram criadas as condições necessárias para atender às inúmeras demandas da juventude, especialmente a juventude pobre e de periferia, e para o consequente êxito dessa expansão, o que culminaria no desenvolvimento de seu potencial cognitivo, social, econômico.

Estes aspectos nos levam a compreender que *outros sujeitos* se fazem presentes em ações coletivas nas escolas e exigem, direta ou indiretamente, *outras pedagogias que se afirmam*, trazendo experiências sociais e políticas de *resistência*, de construção de outra cidade, outros saberes e identidades (ARROYO, 2014). Compreendemos, portanto, que *outros sujeitos* aprenderam a disputar não só concepções, mas instituições que legitimam a validade dos conhecimentos e das pedagogias (MOURA, 2015).

Esses *outros sujeitos* representam certo desafio para a escola, que necessita rever suas estratégias de organização administrativa e pedagógica para posicionar-se diante do mundo juvenil já que as políticas educacionais geraram novas demandas para a gestão escolar em que a relação entre a “cultura de rua” e a

escola só é possível com as parcerias ou em escolas que tem uma proposta diferenciada, desde que incorpora em sua própria cultura as dos outros sujeitos sociais. Esta relação precisa do apoio decisivo da gestão escolar, para que haja abertura por parte dos sujeitos escolares acostumados com a tradição hierárquica, oferecendo frequentemente resistências.

Castro (2012) defende que o envolvimento dos estudantes nos debates a respeito do destino da escola por meio do diálogo e da troca de opiniões “poderia ser o primeiro passo para a construção de uma causa dos estudantes e para uma mobilização em direção à mudança na instituição” (p. 170), que seria potencializada pela busca de acordos em torno dos pontos de tensão e conflito, com o propósito de uma real partilha do poder de decisão sobre as práticas e regras escolares. O cenário escolar privilegiaria a maneira individualizada como cada estudante lida com as questões que o cerca, tanto em relação ao mérito quanto às dificuldades.

A mesma autora esclarece que as tensões se refletem na escola e rebatem nas relações entre os jovens e os diferentes integrantes deste espaço. No entanto, nem sempre as demandas trazidas pelos jovens vão ao encontro dos objetivos preconizados pela escola, haja vista que esses objetivos não foram construídos *junto com* os sujeitos em questão, nem a construção de um projeto de vida da juventude pobre e de periferia.

A escola é o lugar da convivência entre pares que ali experienciam uma conflitualidade de interpelações. “A escola torna-se palco de vivências múltiplas, mesmo se ela permanece fiel aos objetivos convencionais de promover o acesso aos bens culturais e, através deles, a ascensão social.” (CASTRO, 2012, p. 70). Assim, defendemos a participação dos alunos na construção de práticas e regras da escola como caminho para mudar a percepção do tempo que ali passam.

Tal mudança permite um reposicionamento social por meio da articulação entre as dimensões educativas que perpassam suas existências, a exemplo de manifestações juvenis nos movimentos sociais (*educação não formal*) que podem ser vivenciadas na escola, com vistas a mobilizá-los a se encontrarem nesse espaço, levando-os a sentirem-se parte da escola. O sentimento de pertencimento é aguçado a partir da inserção das novas “linguagens” no espaço escolar.

Segundo Cruz (2009) a questão de fundo, quando pensamos em movimentos sociais e educação, é a relação escola e espaço público como lugar e modo específico de agir, ou seja, a interface entre a cidadania e a democracia – a sociabilidade cotidiana – com capacidade para relacionar-se com o outro de maneira inteira e com inteiro respeito. Para o autor, a gestão democrática

“representa um meio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a participação e a qualidade social da escola, materializadas na repetência e evasão escolar.” (p. 69).

Esses aspectos nos fundamentaram na análise que passamos a apresentar, cujos dados coletados em uma escola pública de ensino médio que tem proposta pedagógica articulada em parceria com projetos educativos dentro e fora do espaço, trazem indícios de como uma prática educativa política e pedagógica pode ocorrer de forma harmonica na prática, já que defendemos que a gestão escolar pode vir a dialogar com essa nova “linguagem” dos movimentos sociais (o movimento *hip hop*, exemplo de educação não formal) que entram nas escolas.

RESULTADOS

A pesquisa de abordagem qualitativa realizada através de um estudo de caso, onde coletamos dados por meio de observações, conversas informais, entrevistas semiestruturadas e registramos tudo num diário etnográfico. Nosso *problema de pesquisa* considerava que a participação em um movimento social pautado em diferentes bandeiras de luta e em práticas educativas emancipatórias abriria um campo de possibilidades para os jovens atuarem politicamente no espaço social, vergarem sobre si, a seu favor e em prol da sua comunidade o pertencimento à classe social menos favorecida, trazendo à tona uma diversidade de temáticas e posicionamentos recorrentes em seus cotidianos, o que poderia contribuir/interagir para a proposição do projeto pedagógico da escola.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes da escola, especialmente jovens do movimento *hip hop*, a gestão escolar e seus diferentes membros (professores, equipe técnica, pessoas da comunidade e gestor). O mais importante dentre os aspectos que influenciaram nossa escolha da escola campo foi seu muro externo todo grafitado, “porta de entrada” denotando a presença e identidade do movimento *hip hop*, que se destacava justamente pela forte presença da atividade juvenil. O muro expressava que a escola representa a parte “afetada” pelo *hip hop* nos convidando a pensar como é que a gestão escolar *se implica* com o movimento social, agindo dentro de “seu” espaço com a interação de seus estudantes e demais sujeitos escolares.

A expressão a seguir denota claramente este ponto de vista:

(...) trazer movimentos culturais, musicais (...) está sendo muito bom porque integra toda a comunidade, porque é

professor, aluno, direção, coordenação, então é uma equipe que tem uma integração boa e sadia (...). Mobiliza os alunos e a escola no geral, essa atividade cultural. (Vice gestora).

A entrevistada explicita o que também professores e coordenadores compreendem quando enfatizam que há momentos ricos de troca, não só de conhecimentos, mas também de afeto e experiências de vida. O princípio da interação é possibilitado pelo estabelecimento de parcerias que servem como ponte de entrada, porém a gestora e seu perfil são ponto chave nesta abertura e diálogo com esses outros sujeitos e suas outras pedagogias.

Apesar da abertura, ressaltamos que incentivar a inserção de movimentos de cunho cultural, social, político e educativo como o *hip hop*, por exemplo, já *tensiona* o campo da educação formal. Um dos entrevistados, afirma que a escola precisa “mudar”, ser ainda mais atrativa para os estudantes:

Eles vêm, participam, é uma escola bem diferente das outras que trabalhei, tem projetos com música, com artes... Eles participam das oficinas, eles fazem murais, eles pintam. Nas outras escolas a gente vê os murais mais do lado de fora e aqui é diferente, tem uma professora de artes também, eles desenvolvem aquelas pinturas, o grafite. Aquela dança de rua também, e isso torna a escola mais atrativa. E hoje a gente tem que começar a fazer coisas diferentes para chamar o aluno a não deixar a escola, a escola voltar a ter aquela atração! Ser sedutora ao aluno. (Professor).

Trazer o aluno para a escola significa torná-la lugar do aluno, estimular o desenvolvimento de identidades híbridas, absorver a cultura que ele porta e permear a cultura da escola com estas outras linguagens. A sua participação formal, no entanto, não é secundarizada:

(...) Outra coisa que eu não sei se vai melhorar é a questão do grêmio que estão organizando agora na escola e eles estão desenvolvendo algumas propostas deles. Ai talvez aja uma mudança agora de atitude, eles se tornem mais ativos em relação à escola. Eu não vejo o jovem chegar hoje e perguntar assim: ‘o recurso, vocês estão aplicando em quê? (...) com o grêmio [entusiasmada]. Eles estão se organizando e nós temos duas chapas para o grêmio, (...) e eles estão andando pelas salas, mostrando as propostas deles, propostas assim de cobrar, de participar junto com a direção. A gente sente falta do aluno participar junto aqui

nas ações e eles talvez agora, para eles mude essa atitude deles, essa passividade diante das situações. (Vice gestora).

Assim, as ações coletivas possibilitam o desenvolvimento de uma “*nova cultura política*” entre os participantes, mas a experiência de participação nos âmbitos formais também é incluída enquanto estratégia de aproximação dos alunos com a escola. O jovem grafiteiro, no entanto, apesar de reconhecer-se na escola e ter atuado diretamente na intervenção no muro, entende que a gestão democrática não é vivenciada na maior parte das escolas públicas:

(...) E o universo escolar ainda, ele ainda.... Eu acho muito fechado, muito diferenciado (...) são poucos diretores de escola que pensam no diferencial de levar uma mensagem construtiva, reflexiva e positiva. (Grafiteiro).

A prática democrática, conforme Aguiar (2009) passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os participantes que fazem a escola, ou seja, importa que todos compreendam a complexidade do trabalho pedagógico e percebam a importância da contribuição individual, assumindo coletivamente a organização do trabalho escolar. Ao mesmo tempo e contraditoriamente, registra-se o desafio de dividir as tarefas e realizar um trabalho de qualidade, acompanhar e dialogar com os funcionários, com os estudantes e os professores:

Hoje em dia o gestor, ele é multifuncional, ele trabalha com recursos humanos, com gestão financeira, com gestão pedagógica, gestão administrativa, então, é assim, é um gestor multifuncional, cheio de tarefas. (Vice gestora).

A gestão se destaca por manter uma comunicação aberta e sistemática como um dos aspectos que favorece a participação de todos nos assuntos do cotidiano. É comum ouvir na escola que esta é uma *escola diferente*. Ressaltamos que cada escola possui uma cultura organizacional própria que a diferencia das demais. Mas a escola campo ocupa lugar distinto das demais no imaginário dos seus membros, que expressam sentido de *pertencimento* por este espaço, entendido, portanto, como *espaço educativo que faz sentido*.

CONCLUSÕES

A partir da caracterização das práticas educativas advindas por meio dos jovens via hip hop na escola, procuramos analisar as formas que a gestão escolar utiliza para incorporar (ou não) as manifestações juvenis em seu contexto organizacional. A participação dos mesmos na escola foi viabilizada e visibilizada numa *via de mão dupla* com sua reivindicação por um espaço (pertencimento) bem como da sensibilização da organização para este diálogo necessário.

A abertura das organizações às novas linguagens, às práticas culturais e às ações mais relacionadas às vivências dessa juventude possibilita que os saberes da rua sejam vivenciados ao longo do processo formativo. Assim, o jovem na escola pesquisada passou a se ver dentro dela, a partir de um processo de identificação, de pertencimento.

Apesar das tensões presentes, intrínsecas a toda organização (formal ou não formal), *experenciamos* ações positivas como *interface entre a cultura de rua e o universo formal da escola de forma sistemática*. O *enlaçamento* entre essas diferentes *linguagens* (rua e escola) possibilitam nova relação da gestão escolar e seus diferentes participantes e ocorre devido às parcerias que promovem a inserção dos movimentos sociais (como o *hip hop*) na instituição escolar.

Logo, em função do contexto atual da educação brasileira, cabe aos participantes da escola entender as práticas discursivas e diferentes expressões artísticas dos jovens moradores da periferia que hoje compõem majoritariamente as escolas públicas. É como se a escola falasse outra língua, e isto diverge da linguagem de “igual para igual” do movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Dilemas da gestão democrática escolar no contexto atual. In: BOTLER, Alice Happ (Org.). *Organização, Financiamento e Gestão Escolar*: Subsídios para a Formação do Professor. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOTLER, Alice Happ (Org.). *Organização, Financiamento e Gestão Escolar*: Subsídios para a Formação do Professor. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência na escola. In: MAYORGA, Claudia; CASTRO, Lucia Rabello de; PRADO, Marco Aurélio Maximo. *Juventude e a experiência da política no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

CRUZ, José Adelson da. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. *EccoS: Revista Científica*. São Paulo, v.II, n.I, p. 57-75, jan./jun. 2009.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MOURA, Renata Paula Dos Santos. *Novos olhares, novas costuras... O movimento hip hop e suas práticas educativas na escola*. Recife: UFPE, 2015. (Dissertação de mestrado em Educação).

- XXI -

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA CONSTRUÍDAS POR PROFESSORAS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Andreza Maria de Lima – UFPE/IFPE (Brasil)

Laêda Bezerra Machado – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira mostra que, a partir da década de 1990 do século passado, legislações e ações governamentais no Brasil vêm enfatizando a importância da relação famílias-escola. Nas últimas décadas, sobretudo, presenciamos uma maior retórica sobre a importância da cooperação entre essas duas instâncias de socialização, principalmente no espaço formal nas escolas. A Constituição Federal (CF) de 1988, pela primeira vez, preceitua a gestão democrática como um dos princípios que deve nortear o ensino público. Dentre os mecanismos para efetivação da gestão democrática encontra-se justamente a participação das famílias nos espaços gestoriais da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), em consonância com os preceitos constitucionais, no seu artigo 3º, inciso VIII, preceitua que o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. No artigo 12, inciso VI, preceitua que os estabelecimentos de ensino deverão articular-se com as famílias e a comunidade a fim de criar processos de integração da sociedade com escola. No inciso VII, preceitua a necessidade de compartilhar com pai, a mãe e, se for o caso, os responsáveis legais não apenas informações sobre os alunos, mas também sobre a execução da proposta pedagógica. No artigo 13, inciso VI, proclama que os docentes incumbir-se-ão de “colaborar com as atividades de articulação da escola com as

famílias e a comunidade”. No artigo 14, proclama, ainda, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de acordo com suas peculiaridades e os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Neste artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento no Curso de Doutorado em Educação da UFPE, **analisamos o conteúdo geral das representações sociais de famílias de estudantes de escola pública construídas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE.** A Teoria das Representações Sociais foi proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici e busca relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente elaborados.

A pesquisa poderá contribuir com novas reflexões na formulação de políticas de currículo e formação no âmbito da gestão escolar. O estudo de Curvelo (2012) já apontou a ausência de um currículo que trate sobre família, o que é visto como um aspecto que dificulta a relação escolas-famílias. O estudo de Leal (2011), que estudou essa relação no contexto da formação inicial, constatou que há conscientização quanto a relevância do estudo sobre família no itinerário formativo, porém docentes e discentes apontam a necessidade de se desenvolver um estudo mais sistematizado sobre a temática.

FAMÍLIA COMO FENÔMENO HISTÓRICO E SOCIAL

A família contemporânea ocidental sofreu profundas mudanças a partir dos anos de 1960, que marca o período de transformações na sociedade moderna. Durante muito tempo, porém, o grupo conjugal foi definido como uma realidade com características naturais pela produção acadêmico-científica. Essa naturalização da família ocasionou obstáculos ao seu estudo que apenas puderam ser revertidos com o advento de estudos que mostraram que a família é, com efeito, uma construção histórica e social.

Scott (2011) evidencia que se a família, outrora vista como de modelo patriarcal, se caracteriza na atualidade por multiplicidade, podemos dizer o mesmo de uma leitura cuidadosa de tempos passados. Porém, ressalta que a memória sobre a diversidade sofre de lapsos como falta de dados suficientes e confiáveis, leituras reconstruídas pelo olhar do tempo atual e interpretações questionáveis. O autor afirma que incomoda saber que, em nome da família e até da própria definição de políticas sociais, consagrou-se um conservadorismo que

favorece uma compreensão que localiza a chamada “desestruturação familiar” como fonte da delinquência e da transgressão.

Nesse ponto, destacamos Ana Maria Goldani em um texto de 1993, mas que ainda trata de questões atuais sobre a problemática da família (GOLDANI, 1993). A autora aponta que as origens do “mito da desestruturação familiar” estão diretamente relacionadas com o modelo de família que tem como fundador Gilberto Freyre. Para Goldani (1993, p. 70), esse modelo estaria associado “à presença de parentes, a um sistema hierárquico e de valores no qual se destacariam a autoridade paterna e do homem sobre a mulher, a monogamia, a indissolubilidade das uniões e a legitimidade da prole”. A autora esclarece que a chamada “crise familiar” evidencia um discurso que associa “crise” com “desintegração” enquanto, para muitos estudiosos, significaria mudanças estreitamente relacionadas com as transformações nos modos de vida, valores e as condições de reprodução da população.

Pelo exposto, reiteramos que família se trata de uma categoria complexa que apenas pode ser compreendida de modo articulado às realidades econômicas, sociais e culturais. Sendo assim, consideramos que a multiplicidade de configurações familiares é uma realidade que sempre fez parte da história das sociedades, mas apenas recentemente ganhou maior visibilidade.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITO E FUNÇÕES

Na sua obra de inauguração do campo, Moscovici (1978) deixa claro que o conceito das representações sociais não é de fácil apreensão. Embora se trate de um conceito complexo e difícil de encerrar em uma expressão condensada, existem alguns esforços de formalização conceituais sobre os quais a comunidade científica está de acordo. Denise Jodelet, uma das maiores sistematizadoras desse campo de estudos, assinala que a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Abrieux (2000, p. 28) define as representações como uma visão funcional do mundo, que permite ao indivíduo ou ao grupo “dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências”. Abrieux (2000) atribui-lhe quatro funções essenciais, quais sejam: saber, identitária, orientação e justificadora. Conforme o autor, as representações têm a função de saber, pois permitem compreender e explicar a realidade ao possibilitar que os sujeitos adquiram conhecimentos e os integrem a um quadro assimilável e

compreensível, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; têm a função identitária, porque permitem situar os indivíduos e os grupos no campo social permitindo, assim, a construção de uma identidade; têm função de orientação, pois intervêm diretamente na definição da finalidade da situação determinando, portanto, o comportamento e as ações dos sujeitos; e têm função justificadora, visto que elas intervêm, também, na avaliação da ação, permitindo aos sujeitos, *a posteriori*, explicar suas condutas em uma dada situação.

Desse modo, podemos dizer que, embora o conceito das representações sociais seja complexo e difícil de se encerrar em uma expressão condensada, os autores evidenciados apontam definições de representações sociais que se relacionam às suas consequências quanto à cognição e à ação, isto é, referem-se às suas funções simbólicas e pragmáticas.

METODOLOGIA

A metodologia adotada circunscreve-se na abordagem de natureza qualitativa, entendida como aquela que parte do pressuposto da não ruptura entre o interno e o externo, na qual a realidade é simbolicamente construída.

Campo empírico e Participantes

A pesquisa foi realizada em escolas da Rede Municipal do Recife-PE que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram cem (100) professoras efetivas. A maioria (44%) tinha de 40 a 49 anos. Mais da metade concluiu a graduação em Pedagogia (71%). A maioria concluiu o curso superior nos anos 2000 (52%). A maior parte (35%) cursou a graduação na UFPE. Mais da metade (76%) possuía a pós-graduação *lato sensu* como o maior nível de formação.

Procedimento de produção das informações

Utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras, que se estrutura com base na evocação de palavras ou expressões mediante apresentação de um estímulo indutor. Foi solicitado que a participante registrasse, livre e rapidamente, cinco palavras que lhe viessem imediatamente à lembrança a partir da expressão “*As famílias dos meus alunos são*” e, em seguida, efetuasse uma hierarquização dos termos, colocando-os numa ordem do mais para o menos importante,

justificando o indicado mais importante. Reiteramos, porém, que neste estudo focalizamos a análise do conteúdo geral das representações.

Procedimento de Análise das informações

Para o tratamento do material, utilizamos como auxílio o *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), versão 2000 (VERGÉS, 2000), para definição da frequência mínima das palavras que comporiam o *corpus* de análise. Após essa definição, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial (BARDIN, 2002). Operacionalmente, desdobra-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Construímos quatro (4) categorias temáticas que revelam diferentes dimensões das representações sociais em tela: “Funcional-Atitudinal”, “Estrutural-Organizacional”, “Relacional-Afetiva” e “Valorativa-Basilar”.

A categoria “Funcional-Atitudinal” possui dois polos: um com características funcionais-atitudinais positivas (“Comprometidas”, “cuidadas”, “preocupadas”, “presentes” e “responsáveis”) e outro com características negativas (“Ausentes”, “descompromissadas”, “descuidadas”, “desinformadas”, “desinteressadas”, “desorganizadas”, “despreocupadas”, “despreparadas”, “distantes”, “indiferentes”, “irresponsáveis”, “negligentes”, “omissas” e “relapsas”). Destacamos, porém, que os termos com conotação negativa agregam o maior número de evocações (153).

A categoria “Relacional-Afetiva” também está polarizada: de um lado, palavras que ressaltam relações positivas (“afetivas”, “amigas”, “amorosas”, “atenciosas”, “carinhosas”, “colaboradoras”, “compreensivas”, “parceiras” e “participativas”) e, de outro, termos que revelam relações negativas (“Agressivas”, “conflituosas”, “desatentas”, “desafetuosas”, “desamorosas”, “desrespeitosas”, “desunidas”, “ignorantes”, “impacientes”, “incompreensivas” e “inseguras”). Os termos com conotação negativa novamente agregam o maior número de evocações (57).

A categoria “Estrutural-Descritiva” revela características descritivas com teor negativo das famílias (“Carentes”, “complexas”, “desestruturadas”, “diferentes”, “numerosas” e “sofridas”). Esse conteúdo descritivo revela características que fogem completamente do idealizado. O próprio termo

“diferentes”, que pode, sim, estar indicando a compreensão de que são diversas as organizações familiares dos estudantes, pode estar sinalizando, também, o entendimento de que são diferentes do padrão idealizado de família. Afinal, como aponta o próprio Moscovici (2013, p. 66), quando classificamos sempre fazemos comparações com um protótipo, isto é, “sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele e tentamos responder à questão: ‘É ele como deve ser, ou não?’”.

A última categoria, “Valorativa-Basilar”, é composta por apenas duas palavras (“Base” e “Importantes”) com conotação positiva. A palavra “Base” foi evocada três (3) vezes, já “importantes” oito (8). Parece tratar-se de uma categoria pouco relevante no conjunto dos dados. Porém, é possível especular que esteja deixando entrever o entendimento de que, para as professoras, as famílias dos estudantes são a “base” para o sucesso escolar. Ou, ainda, que independentemente de características funcionais-atitudeis, relacionais-afetivas e/ou estruturais, as famílias são “importantes” para o processo escolar.

Jodelet (2001) nos ajuda a especular que, possivelmente, no processo da construção representativa do objeto “famílias dos estudantes” temos um conteúdo concreto, mais alicerçado nas observações, vivências e relações das professoras com essas famílias. Palmonari e Cerrato (2011) auxiliam ainda mais nessa reflexão ao afirmar que, conforme o próprio Moscovici, existem representações sociais baseadas em crenças e as baseadas no conhecimento. Segundo os autores, algumas representações estão baseadas, principalmente, em crenças, consideradas como elementos com alguma consistência e duração, pois estão fundadas na cultura, na tradição e na linguagem, sendo caracterizadas por sua resistência e rigidez e, também, por estarem impregnadas de afetividade. Já as representações que são baseadas, fundamentalmente, no conhecimento implicam em diferentes tipos de saber, dentre eles o saber baseado na experiência. Nessas representações, Palmonari e Cerrato (2011) afirmam que é impossível ignorar a circulação do conhecimento no discurso público.

Pelo exposto, reiteramos que as representações sociais em tela revelam um conteúdo geral que sugerem imagens concretas polarizadas. Porém, termos com conotação negativa tiveram maior peso. A predominância da conotação negativa nessas representações direciona a lembrar as mudanças que ocorreram no âmbito da escola pública. A escola pública hoje atende, fundamentalmente, crianças e jovens pertencentes à população pobre. De acordo com Cruz e Santos (2008), a partir dos anos de 1980, as normas instituídas pelas escolas passaram a não mais contar com o respaldo da família de antes. Sendo assim, podemos

especular que a adoção de parâmetros distanciados dos anteriores, que os professores defendiam, levou-os ao estranhamento em relação às novas famílias.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Os resultados preliminares evidenciaram que no conteúdo geral das representações sociais em tela existe uma polaridade determinada com base em uma conotação positiva ou negativa, embora nos pareça claro a predominância da faceta negativa. Isso parece indicar um conteúdo fortemente alicerçado nas experiências, vivências e relações das professoras com as famílias dos estudantes.

Os canais de comunicação dos professores com as famílias têm se ampliado. O princípio da gestão democrática do ensino público disposto na CF de 1988 e na LDBEN vigente aponta para o desafio da participação das famílias nos espaços gestoriais da escola. Essa participação é um dos mecanismos para a efetivação da gestão democrática. Entretanto, os resultados preliminares da pesquisa apontaram, nas representações sociais das professoras, uma série de características das famílias dos estudantes que convergem para afirmar que as famílias, em sua maioria, não participam efetivamente das questões escolares e, portanto, dos processos que envolvem a gestão escolar.

Pelo exposto, reiteramos que a pesquisa poderá contribuir para a formulação de políticas de currículo e formação no âmbito da gestão escolar, pois as relações estabelecidas entre famílias e escola fazem parte dos dinamismos próprios das relações sociais e sofrem influências não apenas do contexto político, econômico e cultural, mas também formativo no qual se concretizam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional.

CRUZ, Maria de Fátima Santos; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A relação escola-família: fronteiras e possibilidades. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 443-454, set.-dez. 2008.

CURVELO, Angélica Aparecida da Silva. *Sentidos e significados do educador da infância sobre a família*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu* (1), Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 1993, pp.67-110

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). *As Representações Sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LEAL, Teresa Cristina Merhy. *O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia da Cidade de Salvador*. 2011. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea). Universidade Católica de Salvador.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

_____. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. 10. ed. Petropolis: Vozes, 2013. 404p.

PALMONARI, Augusto; CERRATO, Javier. Representações Sociais e psicologia social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. p.305-332.

SCOTT, Parry. *Famílias brasileiras: poderes, desigualdades e solidariedades*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 235p.

VERGÉS, Pierre. *Ensemble de programm espermettant l'analyse dés evocations*. EVOC 2000. Manuel. Paris, 2000. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>>. Acesso em: 02/02/2015.

- XXII -

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A GESTÃO DA ESCOLA NOS ESPAÇOS AGRÍCOLAS E A CONSTRUÇÃO COLETIVA

Cláudia da Silva Santos Sansil– IFPE

INTRODUÇÃO

Desde a implantação das primeiras Escolas de Aprendizizes Artífices, em 1909, a Educação Profissional tem passado por reformas históricas e profundas. A mais recente é, também, a que proporcionou uma revolução em termos de impactos nos âmbitos da inclusão, da interiorização e da oferta de vagas: a constituição da Rede Federal e a criação dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifs), em todo território brasileiro. Em Pernambuco, houve a formação do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão Pernambucano) e do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Essa transformação propiciou aos espaços agrícolas a oferta desde cursos tradicionais, cursos técnicos (nível médio integrado e subsequentes) aos novos cursos superiores, permitindo o ensino verticalizado nos *Campi* de vocação rural. A nova Instituição traz em seu bojo diálogos com as questões curriculares, pois entende-se o currículo como projeto de sociedade, que considera os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional, (re)conhece a realidade sócio histórica e compreende suas transformações e seus processos de mudança (MOREIRA, 1990).

A Lei 11.892/2008, que estabeleceu a criação dos Institutos Federais, transformou alguns espaços, anteriormente agrícolas, as chamadas Escolas Agrotécnicas, em IFs, a exemplo das localizadas no Tocantins, Norte e Sudeste de Minas Gerais. Em Pernambuco, três autarquias (Escolas Agrotécnicas de

Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão) se integraram ao antigo Cefet para constituírem o IFPE. Juntas, deram origem a uma nova institucionalidade. Ressalta-se, no entanto, que as identidades originais desses espaços deveriam, de certa forma, ser preservadas, constituindo uma identidade plural ao IFPE. Há particularidades e singularidades entre os espaços rurais e os urbanos. Uma das maneiras em se perceber essa identidade está na oferta de vagas de cursos do mundo rural. São exemplos a formação técnica em Agronomia, Agroindústria, Agroecologia e Agropecuária, presente em todas as Unidades agrícolas do IFPE.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, analisamos os documentos norteadores das políticas educacionais, no âmbito interno do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Termo de Metas, Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Regulamentos e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). Além disso, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE e as normativas emanadas pela SETEC-MEC, que tivessem ressonância na constituição dos currículos dos cursos do IFPE. Observamos que tais documentos institucionais foram levados a fóruns permanentes, disponibilizados em consulta pública, realizadas rodas de conversa, nas comunidades de cada *campus*, com o objetivo de propiciar amplitude na participação no processo de elaboração dos documentos basilares, contribuindo para a construção das matrizes e componentes curriculares dos cursos.

POLÍTICAS CURRICULARES E A GESTÃO

Para Cury (2005) a gestão envolve a gênese, a gestação de algo novo e, conseqüentemente, sua concepção, seu desenvolvimento e seu acompanhamento. No caso da gestão democrática, é esse sentido que fundamenta e corrobora a sua prática nas instituições escolares em consonância com os princípios legais de democratização:

a gestão democrática é também a presença no processo e no produto de políticas de governo. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença nos momentos de elaboração. Sinais desse tipo de presença são os chamados orçamentos participativos de muitos municípios (CURY, 2005, p.55).

Essa metodologia, com mudanças pela gestão do IFPE, foi adotada na elaboração dos documentos institucionais. A forma democrática de agir da gestão está em sintonia com as temáticas abordadas no Seminário Internacional: Educação, Sociedade e Globalização, realizado no mês de junho de 2016, na Fundaj. Nele, o pesquisador e professor Roger Dale, da Universidade de Bristol (Inglaterra) indagou à plateia: “o que entendemos por educação?” Em seguida, respondeu: “A educação nos ensina como é ser cidadão de um lugar e também nos ensina como é esse lugar” (<http://www.fundaj.gov.br/>). Dale aconselhou a se construir um currículo em sintonia como o mundo se apresenta na contemporaneidade. Afinal, Hobsbawm (2002, p.455) já afirmava: “o mundo não vai melhorar sozinho”.

Nessa mesma linha, Rego (2011, p. 14) destaca que precisamos retornar a Gramsci, pois “sua habilidade em formular novas perguntas para velhos problemas educacionais e de articular conceitos complexos para romper com certos dogmatismos presentes nos discursos educacionais”. Sá (2011) ao estudar Gramsci, lembra que o filósofo italiano conceitua como intelectuais orgânicos “os articuladores e organizadores de um projeto de sociedade justa por uma práxis que tenha vida e energia para encharcar-se de um futuro humano”. Em sua visão, “o objetivo de consolidar o bloco hegemônico propositivo ao que se nos apresenta na sociedade mercadológica perversa atual” (SÁ, p.136). E desenvolvendo a teoria gramsciana, Sá afirma que “o papel do intelectual orgânico na gestão educacional significa um compromisso ético militante talvez na educação, mas que se nos apresenta como condição de retomada do papel da educação, do papel social do educador” (Idem, p.137).

Com esses aportes teóricos, as crescentes questões acerca da educação têm propiciado às lutas sociais modificar as relações entre escola e mundo do trabalho, refletindo-se nas políticas curriculares e nas transformações dos dispositivos legais da gestão educacional que fundamentam esse diálogo. A gestão e a educação, portanto, constituem dimensões fundamentais ao desenvolvimento das Instituições. Se a educação, enquanto procedimento contínuo e incessante, constitui um direito social; a gestão, enquanto processo educacional, necessita de um olhar permanente sobre suas ações e de aprofundar as reflexões a respeito de suas práticas para (re)significar posturas e ações (CURY, 2005). (Re)pensar o currículo de forma sistemática, com a participação da comunidade escolar, é uma prática de gestão que pode ser incorporada no

cotidiano das escolas e cujos resultados podem evitar danos à formação do educando como o desinteresse pelo curso e a própria evasão.

PNE: EFEITOS DAS POLÍTICAS NO CURRÍCULO

O Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, os planos estaduais, distrital e municipais passaram a ser decenais e articuladores dos sistemas de educação” (MEC/SASE, 2012 p.10). Com isso, os planos de educação estabeleceram articulações institucionais e promoveram a efetiva participação social nas seguintes dimensões: elaboração/adequação, acompanhamento e avaliação. Percebe-se, também, uma nova concepção no papel dos gestores, cujas funções deveriam ultrapassar o próprio tempo de gestão e o olhar restrito ao seu contexto de atuação; há uma provocação no sentido de eles atuarem como líderes desse processo, verdadeiros “intelectuais orgânicos” (SÁ, 2011, p.56).

Por outro lado, é tarefa do MEC incentivar a cooperação entre os sistemas de ensino na construção de objetivos comuns. Diante dessas mudanças, procura-se instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE), “considerando que as formas de colaboração criadas para elaborar e atingir as metas podem fortalecer o pacto federativo, que será a base de sua regulamentação e condição essencial para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SASE, 2012, p.12). O político que assegura o direito dos indivíduos em participar do exercício de poder, como membros de um organismo investido de autoridade política ou como eleitores de tais membros. Assim:

os processos de construção de políticas públicas educacionais ganham sentido e importância quando têm por objetivo principal a busca de um padrão de qualidade que seja compreendido como direito de cada cidadão. Por esta razão, são processos que se vinculam aos mecanismos de autoconstrução da sociedade, que sintetizam embates, negociações e acordos entre as forças sociais presentes (MEC/SASE, 2012, p.10).

Essas instâncias têm possibilitado o debate e a participação social na construção de documentos que evidenciam a importância da elaboração de currículos que privilegiem a história de vida, as relações humanas e sociais, a cultura transformando diferentes espaços em lugares de aprendizado, e de uma sociedade mais justa. Quando as Metas 11 (Triplicar as matrículas da Educação

Profissional Técnica de nível médio, sendo 50% da expansão no segmento público) e 12 (Elevar matrículas na Educação Superior em 50% e, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público) do PNE são apresentadas e exige-se o seu cumprimento, até 2024, faz-se necessário o debate para além dos indicadores quantitativos. É preciso estabelecer diálogos com as comunidades e buscar indicadores que possam refletir a qualidade do ensino proposto, destacadamente pelas unidades agrícolas, cujas dificuldades e problemas são mais acentuados do que os existentes na área urbana.

Nos diálogos com as comunidades, pode-se retomar o conceito de Popkewitz (1994, p. 197) de epistemologia social: “uma forma de tornar o conhecimento corporificado no currículo escolar acessível à investigação sociológica”. O autor problematiza categorias inseridas no seu conceito como: escola, professor, aluno, avaliação, que têm relação direta com a constituição do currículo e a sua própria construção social e histórica. Dessa forma, o currículo pode se constituir numa dimensão que instigue o debate, sobretudo, das políticas, das diferenças, dos aspectos da gestão educacional, das minorias, das ciências e das artes num contexto investigativo e solidário.

As orientações e diretrizes do PNE podem fazer do documento um caminho para a prática educacional e às políticas educacionais. Pode, ainda, se constituir em uma dimensão que permita o maior exercício da cidadania a partir da inclusão, nas escolas, propiciada pelas metas estabelecidas. Ou seja, a partir de metas quantitativas, poderemos alcançar maior qualidade na educação.

ESPAÇOS AGRÍCOLAS E CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS CURRÍCULOS

Para compreender a construção coletiva dos currículos, parte-se de Kenzer (2001, p.57) quando afirma que: “a educação profissional não se restringe ao nível médio, mas articula-se com todos os níveis, da educação fundamental à pós-graduação, perpassadas por estratégias contínuas de educação permanente”. Nesse sentido, é preciso manter a articulação entre os atores responsáveis pela formação do estudante, desde a escola ao mundo produtivo. O currículo, portanto, se constitui numa dimensão estratégica para a atração, acesso e manutenção dos educandos; isso quando os componentes curriculares respondem as suas demandas e estão em sintonia com a cultura e a ética.

Dessa forma, considera-se serem os *campi* agrícolas espaços privilegiados de educação permanente, também, de resistência, pois mantêm a identidade social vinculada ao campo, embora alguns fenômenos precisem ser considerados ao se pensar a formação para os jovens. Wanderly (2009) conceitua o rural “como espaço singular e ator coletivo”. No campo pedagógico, a grande conquista dessas unidades foi a possibilidade da oferta de cursos superiores (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia). Assim, o advento do ensino verticalizado é uma possibilidade de manter os estudantes, num permanente itinerário formativo, desde cursos técnicos à graduação. Notadamente, nos espaços agrícolas, essa característica permite o aumento nos índices de permanência nesses *campi*, pois estamos nos referindo a estudantes na faixa etária de 14 a 17 anos. De maneira resumida, apresentamos os *campi* agrícolas do IFPE:

- **Campus Barreiros**

O *Campus* Barreiros oferece cursos de diferentes eixos tecnológicos: Recursos Naturais, Produção Alimentícia, Turismo, Hospitalidade e Lazer; Produção Cultural e Design, Informação e Comunicação, Química e Educação. São 10 cursos: Técnico em Agropecuária e Técnico em Alimentos, ambos integrados ao Ensino Médio; Técnico em Hospedagem e Técnico em Instrumento Musical, na modalidade subsequente; as Qualificações Profissionais (Proeja) em Operador de Computador, em Auxiliar Técnico em Agropecuária, em Agricultor Familiar e em Operador de Processamento de Frutas e Hortaliças. Além dos seguintes cursos superiores: Licenciatura em Química e Tecnologia em Agroecologia.

- **Campus Belo Jardim**

O *Campus* Belo Jardim possui os cursos técnicos em: Agroindústria, Agropecuária, Enfermagem e Informática para Internet. Em nível superior, o curso de Licenciatura em Música Popular Brasileira. Tais ofertas vêm atender as demandas dos arranjos produtivos locais. Uma curiosidade diz respeito ao curso Licenciatura em Música. Na cidade, há um músico para cada cinco habitantes, segundo apontou a pesquisa para a implantação do referido curso.

- **Campus Vitória**

Até o primeiro semestre de 2016, o *Campus* Vitória possuía cerca de mil estudantes, desse total, 125 em regime de moradia, ou seja, residem no *campus* porque são de cidades distantes do local de estudo e não têm condições financeiras de mobilidade. Os cursos daquela Unidade são: Agricultura, Agroindústria, Agropecuária, Zootecnia e manutenção e Suporte em Informática, no nível técnico, no nível superior: o Bacharelado em Agronomia e a Licenciatura em Química (<http://www.ifpe.edu.br/>).

Nos *campi* pesquisados, observamos a busca da gestão local, articulada com a Pró-Reitoria de Ensino (PRODEN), na perspectiva de socializar os documentos basilares tomados como referência nesta análise. Assim, no PDI consta uma demanda considerada essencial pela própria Pró-Reitoria de Ensino:

a carência de professores, principalmente, nas áreas da Ciência da Natureza, Matemática e Geografia. Deve-se considerar que essas são áreas de destaque no Instituto, sendo assim, estão sendo reunidos esforços para que os *campi* promovam a elaboração de novos PPCs (PDI IFPE, 2015, p.39).

A ideia é estimular os estudantes do ensino médio, a se interessarem pelas licenciaturas oferecidas pelo IFPE, uma vez que o ensino é verticalizado, além de fortalecer as licenciaturas onde esses cursos foram implantados. Na elaboração do PPPI, houve assembleias, rodas de conversas, seminários e conferências, com a participação da comunidade acadêmica, com vistas a acolher as propostas no campo educacional e na elaboração dos currículos dos cursos do IFPE, considerando-se os APLs – Arranjos Produtivos Locais, o Catálogo Nacional dos Cursos e o Termo de Metas. Os PPCs foram elaborados com a participação da comunidade, através de fóruns locais e, em seguida, debatido com os dirigentes de ensino, dos *campi*, e a PRODEN.

Nos resultados da análise dos dados dos três *campi*, identifica-se, ainda, que a valorização cultural surge como componente integrante do currículo, buscando a construção do saber e das relações humanas. Privilegiam-se a história de vida, as relações humanas e sociais, transformando diferentes espaços em lugares de aprendizado. A gestão da escola tem contribuído de forma democrática para a instituição de diálogos com a comunidade, na elaboração coletiva do currículo que favoreça a construção cidadã, a elevação da consciência crítica e a inserção no mundo produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre a gestão da escola nos espaços agrícolas e a construção coletiva do currículo na Educação Profissional sinaliza que houve a promoção de ações, por parte da Pró-Reitoria de Ensino e da gestão local dos *campi* agrícolas, com vistas a compreender as particularidades e as singularidades daquelas unidades, assim como suas necessidades locais, na construção dos currículos.

As escutas às comunidades, utilizando-se da metodologia com rodas de conversas, realização de seminários e fóruns permanentes, têm possibilitado uma articulação entre os anseios dos estudantes e de suas comunidades. Essa forma democrática, na condução do ensino no IFPE, aponta propostas curriculares que dialogam, também, com o mundo produtivo e a da formação integral dos educandos com espaços ao campo, à cidade e à humanização dos processos.

Conclui-se, portanto, que a gestão do IFPE tem contribuído de forma democrática para a instituição de diálogos com a comunidade, na elaboração coletiva do currículo que favoreça a construção cidadã, a elevação da consciência crítica e a inserção no mundo produtivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro*. Com Base no Censo Escolar de 2007. Brasília, maio de 2009.

CURY, Jamil. *Os foras de série da escola*. São Paulo: Editores Associados, 2005

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2002.

HOBSBAWM, Eric. *Tempos Interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3a. Edição. Questões de Nossa Época. São Paulo, Cortez, 2001.

MOREIRA, A. *Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições*. In: *Revista em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, abr/jun 1990 (p.73-86).

POPKEWITZ, T. S. *História do currículo, regulação social e poder*. Petrópolis: RJ, 1994.

SOUZA, José Carlos Moreira. *A Educação Profissional Agrícola na constituição do Instituto Federal Goiano*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

REGO, Teresa Cristina. *Currículo e Política Educacional*. Coleção Pedagogia Contemporânea. São Paulo: Vozes, 2011.

WANDERLEY, Marcos da Silva. *Princípios Constitucionais e afetos à educação*. São Paulo: Ed. SRS, 2009.

- XXIII -

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS:
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA CIDADE
DE DUQUE DE CAXIAS**

Deise Guilhermina da Conceição³⁷

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, cidade da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, desenvolveu no ano de 2006 um curso de Formação continuada para instrumentalizar os professores para o trabalho com os dispostos da lei 10639/03 com duração de 30 horas. A proposta concentrou-se nos estudos sobre História da África em detrimento dos demais aspectos presentes na legislação, como os conteúdos referentes à cultura afro-brasileira, embora os relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa tenham revelado que aspectos da cultura afro-brasileira 216como as religiões de matriz africana tenham sido abordadas pelo curso. A lacuna referente à abordagem acerca da cultura Afro-Brasileira seria a princípio suprida pela parceria com o Projeto *A Cor da Cultura*, que teria entre seus objetivos trazer uma reflexão acerca do assunto.

Optou-se por trabalhar com relatos orais tendo em vista esclarecer a trajetória da formação continuada para o trabalho com a questão racial na Rede Municipal de Educação da cidade de Duque de Caxias, verificando se, de alguma forma, a realidade foi alterada. A pesquisa foi concentrada em uma unidade escolar que aderiu à proposta, escola na qual fosse possível verificar os ganhos

³⁷

Formada em História, Especialista em História e Mestre em Educação.

obtidos após o investimento na formação continuada, conforme foi esclarecido no capítulo anterior.

O presente texto preocupa-se com a observação das tensões ocorridas nas escolas da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias tendo por objetivo a “implementação” da Lei 10.639/03 que torna obrigatório na educação básica o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. A referida lei apresenta-se enquanto um marco na legislação educacional na medida em que altera a LDB vigente no Brasil e possibilita a relativização do currículo baseado numa visão eurocentrada, permitindo a reflexão acerca de outras visões de mundo.

AS PRÁTICAS NO CONTEXTO DE “IMPLEMENTAÇÃO” DA LEI 10.639/03.

Reconhece-se que as percepções dos sujeitos acerca de uma proposta que tem por objetivo o combate ao racismo e a discriminação, assim como a forma como cada indivíduo vivenciou e, por conseguinte percebe as mazelas decorrentes de tais males, atuam diretamente na proposta desenvolvida e em seus desdobramentos. Sendo assim, decidiu-se, como estratégia metodológica, basear o trabalho de pesquisa nos relatos dos indivíduos envolvidos no processo de implementação da lei 10.639 em uma das escolas da rede municipal deste município.

Seguindo a proposta adotada por Selva Guimarães (1997) em sua pesquisa baseada em relatos de professores de História, adotaram-se três aspectos norteadores para as entrevistas: a trajetória pessoal e a formação escolar; a experiência profissional, e num terceiro bloco, com maior destaque, a experiência na formação continuada e a prática baseada no suporte oferecido pela mesma. Procurou-se enfatizar também o cotidiano da escola, verificando se de alguma forma a realidade foi ou pode ser alterada através da prática docente.

Ao aproximar-se do modelo de entrevistas adotado pela autora (idem) intenciona-se apresentar os sujeitos que compõem a pesquisa de forma ampla, ressaltando o valor da experiência nas atitudes durante o percurso de uma vida. Sendo o professor uma pessoa, a maneira como cada um ensina está em consonância com a maneira de ser, as crenças, gostos, as práticas políticas, dentre outros elementos. Destaca-se que todos estes aspectos são socialmente construídos nas trajetórias das pessoas e, como tal, podem ser alterados ao longo de suas vidas por meio de ocorrências. Entre estas, está o curso de formação continuada.

Embora os sujeitos façam parte da mesma rede de trabalho e tenham muitos aspectos em comum, as entrevistas são textualizadas isoladamente. Pretende-se que o leitor tenha uma visão ampla dos entrevistados, chegando à suas próprias conclusões. Houve um esforço por situar o ponto do espaço social a partir do qual são feitas as escolhas das entrevistadas (Bourdieu, 2001).

Apresenta-se neste artigo uma interpretação possível, mediada pela experiência da pesquisadora, contudo, os textos estão abertos a outras possibilidades interpretativas.

Tabela 1 – Descrição dos professores entrevistados na pesquisa:

Entrevistadas³⁸	Descritor
Ana	Professora, parte da equipe de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação. Foi responsável pela elaboração e implementação da formação continuada para o trabalho com a Lei 10.639/03, ministrando também cursos de formação continuada sobre História da África.
Laura	Diretora da escola em questão. Permaneceu no cargo até o final do ano de 2008.
Júlia	Atual diretora da escola. Participou, como professora, da formação continuada para História da África e da formação oferecida pelo projeto <i>A Cor da Cultura</i> .
Paula	Orientadora pedagógica. Participou da formação continuada para o trabalho com o projeto <i>A Cor da Cultura</i> . Atua na escola no período investigado (2006-2010)
Suzana	Professora regente da Sala de Leitura. Participou do curso de formação continuada para o trabalho com História da África em 2006. Nos anos de 2007 e 2008, a professora assumiu a classe de alfabetização de jovens e adultos, despedindo-se do país em meados de 2009.
Kátia	Professora da Sala de Informática. Participou da formação continuada para o trabalho com História da África. Ainda hoje permanece na unidade escolar.

³⁸Em respeito à identidade dos participantes os nomes das entrevistadas foram substituídos e a escola não será identificada

Optou-se, ao longo da pesquisa, investigar não só os sujeitos que receberam a formação, mas também, outros indivíduos que compõem sua rede de trabalho e que tiveram papel importante na implementação da lei 10.639/03. Intencionou-se apresentar uma representação múltipla e complexa da realidade em substituição a posicionamentos unilaterais como proposto por Bourdieu (2001). Uma pluralidade de perspectivas correspondentes ao mosaico de pontos de vista coexistentes e às vezes diretamente concorrentes como podem se mostrar as opiniões de um líder e um liderado. Considera-se ainda que a variedade de perspectivas respalda-se na realidade múltipla do mundo social. (Bourdieu, *idem*)

Deste modo, durante o desenvolvimento do trabalho, verificou-se que as fontes orais permitiram localizar os atores envolvidos neste processo, isto é, secretaria, dirigentes de escolas e os professores, em uma perspectiva diacrônica.³⁹

Os depoimentos permitiram cruzar informações dos mais diversos lugares, favorecendo a incidência de variados focos de luz sobre a questão. A cadeia de informantes colaborou com uma noção de tempo carregada da pluralidade da sociedade e das experiências humanas reconstruindo desta forma um processo que se iniciou num tempo recente e que ainda hoje permeia o cotidiano das escolas.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa são seis mulheres cujas idades variam entre 35 e 47 anos. Chamou-se a atenção para esses sujeitos, acreditando que aspectos da identidade e do contexto social dos professores agem diretamente sobre suas formas de pensar, agir e ensinar.

A iniciativa foi produzida num curto espaço de tempo e contou com a participação fundamental da professora Ana, responsável pela implementação da proposta junto à Secretaria Municipal de Educação. Sendo historiadora por formação e sem o apoio de uma equipe multidisciplinar a professora tende a valorizar seus conhecimentos prévios e, a partir deles, expandir a questão.

³⁹A perspectiva diacrônica revela um quadro amplo e diversificado. Acredita-se que variando as posições dos sujeitos no evento investigado é possível multiplicar os pontos de vistas e enriquecer a descrição da realidade.

O depoimento da professora Ana vem corroborar uma das constatações dos estudos que analisam as iniciativas relativas à lei 10.639/03, ou seja, a percepção de que ações de indivíduos isolados têm sido preponderantes para o sucesso e desenvolvimento da proposta. A forma como Ana se empenhou no desenvolvimento do projeto foi preponderante para a “implantação” do mesmo na rede. Tal fato foi percebido não só pela análise dos relatos da professora como também dos docentes que compõem a unidade investigada e que ao se referirem à formação continuada, de forma unânime, se referem à professora Ana e à pertinência de seus esforços. A última entrevistada, professora Júlia, chega a deixar claro sua percepção de que o projeto apresentou melhor desenvolvimento enquanto a professora Ana esteve à frente da proposta.

Após o projeto de formação continuada ter sido elaborado, chega até a escola através de ofício que convoca os professores para as aulas, três encontros que versariam sobre História da África. A proposta encontra características singulares ao local: uma chefia com uma percepção estratégica do corpo docente e dos problemas que pontuam a escola com o relacionamento difícil entre parte dos alunos. A professora Laura, diretora na escola no ano de 2006 vinha mobilizando a escola para o trabalho com os dispostos na lei 10.639/03 além de esforços para solucionar o baixo desempenho de parte significativa dos alunos no processo de alfabetização. Pelo que foi possível verificar, o convite à formação continuada chega não só como uma proposta recomendada pelo nível central, mas também como um projeto que poderia auxiliar na solução de questões que já haviam sido percebidas pelo corpo docente: baixo desempenho por parte dos alunos, relacionamento conflituoso entre os discentes marcados por atitudes de racismo e discriminação.

Embora a escola tenha considerado pertinente a iniciativa que chega do nível central, dificuldades para suprir as ausências dos docentes durante a formação são preponderantes. Grande parte dos depoentes aponta o fato de que os professores enviados para a formação, num primeiro momento, foram aqueles que atuam de forma extraclasse, isto é, não estão atrelados a uma única turma e, por isso, apresentam maior facilidade para se ausentar da unidade escolar. Contudo, percebe-se também que estes docentes eram vistos pela direção como indivíduos que apresentavam maior possibilidade de abraçar a proposta e multiplicar os conhecimentos.

Suzana, responsável pela sala de leitura, tem um caminho de superação de dificuldades sociais e econômicas que pontuaram sua trajetória, dificuldades similares a muitos de seus alunos em distorção série/idade que procuram a escola pública para, através da educação, superar dificuldades econômicas e sociais.

Suzana acumulou, ao longo de seus estudos, conhecimentos prévios acerca da História do Negro no Brasil, da capoeira e uma concepção alargada do lugar que os alunos afrodescendentes ocupam na sociedade. A docente já havia trabalhando junto a alunos em distorção série/idade, conteúdos como a formação das comunidades de baixa renda, o processo de “pauperização” dos afrodescendentes, além de princípios da capoeira. Demonstrava percepção de que o racismo e a discriminação também atuavam nas possibilidades de mobilidade social e econômica destes grupos na sociedade. Diante das novas demandas, a professora articula propostas que caminham em consonância com o que já acreditava ser de suma importância para seus alunos.

As professoras Paula e a Kátia chamam a atenção por terem revelado que os conteúdos fornecidos pela formação continuada iam ao encontro de seus paradigmas internos, a questões que pontuaram suas trajetórias de vida. Os estudos acerca do processo de implementação da lei 10.639/03 também apontam para uma predominância de negros e pardos nos cursos de formação continuada que revelam a busca por esclarecimento de experiências vividas ao longo de suas vidas e que por isso acabam por conferir relevância ao desenvolvimento da proposta. Parecem perceber claramente o quanto o racismo e a discriminação atuam de forma negativa na vida dos alunos e alunas.

A professora Kátia destaca-se por ser apontada por outros sujeitos investigados nesta pesquisa como a professora que segue mobilizando esforços para pôr em prática os dispostos na lei 10.639/03. Contudo, os depoimentos de Kátia revelam que suas intervenções são pontuais, conforme as necessidades dos grupos aos quais atende. Revela também que ainda apresenta dificuldades para construir projetos de ação na sala de informática onde atua, projetos que possam permear seu trabalho durante todo ano letivo. Tais questões levam ao questionamento acerca dos fatores que dão visibilidade às ações da professora Kátia na medida em que a mesma ainda não realiza um trabalho sistematizado. Kátia assume-se como negra e relata que sua família também apresenta fenótipo negro. Sabe-se que dentre o grupo de informantes, Kátia foi quem prosseguiu os estudos acerca da questão buscando novas fontes de formação continuada. Questiona-se se tais fatores dão maior visibilidade à prática docente da professora, na medida em que a sociedade muitas vezes atribui o combate ao racismo e a discriminação aos sujeitos negros e mestiços. Contudo, não foi possível solucionar esta questão ao longo desta pesquisa.

Os informantes apontaram para uma ampla discussão acerca da questão no ano de 2006, período em que a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias não só implementou a formação continuada como cobrou que ações

fossem executadas. Foi possível perceber também que, ao longo do tempo, as ações tornam-se menos efetivas, sendo possível dizer que em 2008, quando a pesquisa foi realizada, praticamente inexistiam conforme revelam os relatos da atual diretora, professora Júlia. A diluição da proposta também parece ter acontecido na escola onde a professora Júlia, hoje diretora da escola investigada, atuou como regente de turma até o ano de 2008. Nesta unidade escolar, a proposta também parece ter tido como pilares alguns docentes que reconheciam o valor da ação.

O fato de a proposta ter-se dado de forma mais intensiva em um determinado período para depois se esvaziar além dos fatores que incentivaram a ação dos sujeitos que forneceram seus relatos sobre a formação continuada, traz algumas constatações acerca dos projetos educacionais que são desenvolvidos nas escolas do país, ou seja, dentre o que foi possível perceber, considera-se preponderante para o sucesso dos projetos educacionais o entendimento da relevância do mesmo para os alunos.

Constatou-se que, no ano de 2006, uma das principais preocupações da unidade era a alfabetização dos alunos. Reconhece-se que a busca de proposta que pudesse aperfeiçoar a alfabetização dos alunos estava presente naquele momento e permanece até os dias de hoje, na medida em que a direção que assume em 2009 dá continuidade aos projetos voltados para a alfabetização promovendo os ajustes necessários. Percebe-se que, de forma bastante pertinente, a alfabetização é percebida como importante por toda a unidade escolar, incomoda o grupo quando não se dá de forma satisfatória e o faz buscar novos caminhos. A percepção da importância das ações move todo o grupo e suas ausências são vistas por todos como um problema a ser solucionado. Acredita-se que seja necessário mobilizar mecanismos capazes de despertar nos docentes a percepção da necessidade de debater a questão racial na escola, percepção de que tais conteúdos são fundamentais para a vida dos alunos e alunas.

CONCLUSÃO

Entende-se que a validade desta pesquisa esteja no fato de reconstruir a trajetória de uma proposta pedagógica que parte do Ministério da Educação e chega até a escola, valorizando os sujeitos que operam as deliberações e as produzem em suas unidades de ensino, a partir de seus conhecimentos e referências fazendo com que as deliberações assumam características específicas dos locais onde são desenvolvidas.

Destaca-se que os sujeitos que operam as deliberações são essenciais para o sucesso das mesmas e que embora seja necessário a pesquisa e o debate acadêmico sobre as questões e projetos educacionais, verifica-se que é no cotidiano das escolas que os mesmos são produzidos e que a valorização das iniciativas pelas Unidades Escolares aliados à formação de qualidade são fundamentais para o sucesso das propostas.

A partir do curso, a Rede Municipal de Educação passou a enxergar a necessidade de desenvolver uma proposta que abarcasse os conteúdos referentes à lei federal 10.639/03, pois as escolas foram mobilizadas e passaram a atentar para atitudes que antes pareciam *invisibilizadas*.

Destaca-se que o movimento ocorrido a partir da formação continuada em 2006, parece ter sido impulsionado pelas cobranças da Secretaria Municipal de Educação e apresentou-se diluído na medida em que as cobranças perderam a intensidade. Contudo, o assunto segue presente na escola, nos olhares, nas atitudes, nas manifestações de racismo e discriminação que deixam de ser vistas com indiferença por parte da escola. Talvez um dos maiores ganhos da proposta tenha sido chamar a atenção da comunidade escolar do município para a necessidade de se atentar para a questão racial.

Quanto ao projeto de formação continuada desenvolvido a partir do ano de 2006, reconhece-se que a proposta configura-se como marco no debate acerca da questão na cidade, abrindo caminho para que outras ações tomassem corpo. A proposta abre o debate, chama a atenção dos docentes e escolas para a questão.

Partindo de um dos princípios básicos das ações afirmativas, deve-se tratar os desiguais de forma desigual. A formação oferecida no ano de 2006 deve ser pensada a partir do contexto na qual foi desenvolvida e, destaque especial, deve ser atribuído à ação dos sujeitos envolvidos.

A exigência quanto à formulação do projeto de formação continuada chega até a escola através de ofício e encontra características singulares no local: uma chefia com uma percepção estratégica do corpo docente e dos problemas que pontuam a escola, entre eles o *difícil* relacionamento entre os alunos.

A direção da escola mobilizada para a solução desta questão empenha esforços para solucionar o baixo desempenho de parte significativa dos alunos no processo de alfabetização. Pelo que foi possível verificar, o convite à formação continuada chega não só como uma proposta recomendada pelo nível central, mas também como um projeto que poderia auxiliar na solução de questões que já haviam sido percebidas pelo corpo docente: baixo desempenho por parte dos alunos, relacionamento conflituoso entre os discentes marcados por atitudes de racismo e discriminação.

Embora a escola tenha considerado pertinente a iniciativa que chega do nível central, dificuldades para suprir as ausências dos docentes durante a formação se fazem presentes. As entrevistadas destacam o fato de que os professores enviados para a formação, num primeiro momento, foram aqueles que atuavam de forma extraclasse, isto é, não mantinham regência de uma única turma e, por isso, apresentavam maior facilidade para se ausentar da unidade escolar. Contudo, percebe-se também que estes docentes eram vistos pela direção como indivíduos que apresentavam maiores possibilidades de engajar-se à proposta e contribuir de forma efetiva para multiplicar os conhecimentos.

Acredita-se que a formação continuada seja uma função não só das prefeituras e demais organismos responsáveis pelo ensino, mas também de cada educador que, enquanto profissional, necessita também buscar formação inerente a sua profissão. As docentes apontaram para uma ampla discussão acerca da questão no ano de 2006, período em que a Secretaria Municipal de Educação da cidade não só implementou a formação continuada como cobrou que ações fossem executadas.

Foi possível perceber também que, ao longo do tempo, as ações tornaram-se menos efetivas, sendo possível dizer que hoje praticamente inexistem conforme revelam os relatos da atual diretora. Nesta unidade escolar, a proposta também parece ter tido como pilares alguns docentes que reconheciam o valor da ação.

Ao longo desta pesquisa percebeu-se a necessidade de maior investimento por parte dos formadores em espaços de debate acerca da prática pedagógica. Acredita-se ainda na necessidade de que a relação teoria/prática seja estabelecida durante todos os módulos dos cursos que se proponham a formar professores. Espaços onde os professores possam discutir ações efetivas no cotidiano das escolas, além da produção de planejamento pedagógico que dê respaldo às ações dos docentes. Espaços onde não só a prática possa ser discutida e experimentada pelos docentes orientados por seus formadores, como também a construção de estratégias para que os objetivos sejam alcançados, isto é, é preciso investir no debate acerca do planejamento pedagógico em que o docente possa visualizar de forma clara a relação entre os problemas a serem sanados, o conhecimento pertinente à questão e as estratégias necessárias para o sucesso de suas propostas.

O fato da proposta ter se dado de forma mais intensiva em um determinado período para depois se esvaziar, traz algumas constatações acerca dos projetos educacionais que são desenvolvidos nas escolas do país. Dentre o que foi possível apreender, considera-se preponderante para o sucesso dos

projetos educacionais o entendimento da relevância do mesmo para os alunos. Acredita-se que seja necessário mobilizar mecanismos capazes de despertar nos docentes a percepção da necessidade de debater a questão racial na escola, percepção de que tais conteúdos são fundamentais para a vida dos alunos e alunas.

Encontra-se um exemplo desta afirmativa a percepção da importância das ações em torno da alfabetização. Constatou-se que, no ano de 2006, uma das principais preocupações da unidade era a alfabetização dos alunos. Reconhece-se que a busca de proposta que pudesse aperfeiçoar a alfabetização dos alunos estava presente naquele momento e permanece até os dias de hoje, na medida em que a direção que assume em 2009 dá continuidade aos projetos voltados para a alfabetização promovendo os ajustes necessários. Percebe-se que, de forma bastante pertinente, a alfabetização é percebida como importante por toda a unidade escolar, incomoda o grupo quando não se dá de forma satisfatória, move todo o grupo e o faz buscar novos caminhos.

Reconhece-se que a validade do debate acerca da questão racial ainda não é um consenso na unidade investigada. Os conteúdos recebem destaque em datas específicas em que o tema aparece de forma mais relevante assim como a ação de docentes que, de forma isolada, reconhecem a validade da proposta. Conforme sugerido pelas professoras parece ser imprescindível o investimento em formação continuada, em um espaço de tempo apropriado, com aprofundamento dos debates teóricos e da produção acadêmica acerca da questão, além do incentivo à relação entre a teoria e a prática docente.

Acredita-se, por fim, que a formação continuada deve ser promovida no sentido de levar os docentes a refletir sobre seus paradigmas internos, seus conceitos já consolidados acerca da questão racial. Da mesma forma, a formação deve ter como um dos seus objetivos levar até a escola conhecimento, sem que se reduza a questão a proselitismo e doutrinação ideológico.

Há de se conhecer para respeitar, conhecer para dialogar e crescer em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude. Usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

_____, Kabengele. *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC, 2001.

OLIVEIRA, Iolanda(org). *Relações Raciais e Educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- XXIV -

QUESTÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA DE GESTORES DO MEC

Éderson Andrade – UNESP (Marília/Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste artigo operado teórico metodologicamente com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2011) e com a Desconstrução de Derrida (2004). Os primeiros potencializam a ideia de constituição dos campos do currículo e gestão escolar como políticas atravessadas por sentidos políticos. Significados pelo campo **discursivo** currículo e gestão escolar articulam elementos múltiplos que podem estabilizar provisoriamente em momentos, ou seja, não há possibilidade de fechamento eterno quanto ao que venha a ser currículo e gestão escolar, uma vez que as diferenças na luta política se equivalem provisoriamente dando sentidos múltiplos com o passar do tempo. No terreno da indecidibilidade, o segundo referencial, nos permite compreender o texto político como escritura, como algo que não se esgota na ideia logocêntrica de significado e significante, dessa forma a **desconstrução** radicaliza o discurso presente na escritura nos permitindo a leitura dos rastros que entrecruzam na feitura de um texto político sobre currículo e gestão escolar.

No intuito de ampliar as discussões no cenário brasileiro sobre as articulações entre os campos do currículo e da gestão escolar, tendo como horizonte estas considerações sinalizadas acima, irei problematizar os discursos sobre questões curriculares presentes na formação do gestor escolar. Trato aqui da política construída pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Nacional Escola de Gestores, especificamente o curso de Especialização em Gestão Escolar. Criado em 2007 como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Tenho como questão: quais as concepções de currículo presentes para/na formação dos gestores escolares na política proposta no Programa Escola de Gestores do MEC? E como objetivo analisar os discursos construídos sobre currículo e suas concepções no processo formativo do gestor escolar. Neste trabalho analiso os textos disponibilizados no site do MEC, especificamente os textos sobre questões curriculares no curso de Especialização em Gestão Escolar.

Apresentarei a seguir dois pontos acerca da proposta de análise aqui sinalizada: inicialmente discuto algumas considerações sobre a Teoria do Discurso e a Desconstrução, bem como a minha compreensão sobre currículo e gestão escolar; em seguida apresento a análise sobre a política de formação para diretores do Programa Escola de Gestores do MEC. Por fim, destaco algumas considerações acerca das da importância da compreensão das articulações entre os campos do currículo e gestão escolar.

CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR: POLÍTICAS E DESCONSTRUÇÕES

Nas discussões do CEPAE temos nos afastado da concepção de que o governo produz política e a gestão escolar media a sua implementação. Nesse sentido encaro que a política se insere em um âmbito da sistematização de uma determinada demanda articulada no movimento de luta que se estabelece nos jogos de linguagem entre os antagonismos sociais, e que dentro deste jogo o caráter político permite que os sujeitos se vejam como adversários e não como inimigos (MOUFFE, 1996, 2011), produzindo políticas em todo e qualquer espaço tempo.

É nesse jogo de linguagem de caráter político que localizo a produção dos campos do currículo e da gestão escolar. Assim, anco-me na Teoria do Discurso e seu arcabouço teórico metodológico para tal compreensão, pois acredito que ela permite uma leitura alargada da precariedade da produção de políticas.

O ato político é marcado por negociações discursivas que são estabelecidas em torno de articulações que os sujeitos políticos constroem. Todo sujeito possui uma constituição precária, sendo sua identidade sempre um por-vir-a-ser-identidade. Isso significa dizer que todo elemento da cadeia discursiva possui as suas diferenças, seus desejos próprios, suas demandas. Contudo, durante a luta política na constituição discursiva para o atendimento de algumas demandas que não conseguem por si só serem atendidas os elementos entram

em uma cadeia de equivalência e apagam momentaneamente algumas de suas diferenças para a conquista de suas demandas que se tornam coletivas. Nesse jogo podemos dizer que não há uma totalidade fixa que se pretende conquistar um espaço tempo hegemônico eterno (LACLAU e MOUFFE, 2011), possibilitando assim a feitura do currículo e da gestão em um movimento de produção coletiva.

Dessa forma passamos a pensar que em um primeiro momento as políticas construídas por um governo não estão isoladas de outras construções discursivas estabelecidas em outros espaços tempos e que toda a sua constituição não é dada como um a priori na constituição do que venha a ser currículo ou gestão escolar. Assim, os sentidos estabelecidos nos processos de significação presentes na política para a formação do gestor escolar estão marcados por discursos diferentes que em uma análise mais atenta são evidenciados movimentos articulatórios que se pretendem estabelecer uma fixação em torno do que venha a ser um “bom gestor escolar”.

Nesse mesma direção da constituição da política como vir-a-ser, os constructos teóricos metodológicos de Derrida (2004) tem me ajudado a desconstruir os binarismos estabelecidos em torno do projeto de modernidade. Embora os interesses de Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Jacques Derrida sejam distintos tenho percebido uma potencialidade ao pensar a constituição social e política a partir de alguns conceitos da **desconstrução**.

Jacques Derrida foi um autor com grande produção teórica. Em suas obras encontramos um vasto número de (quase) conceitos para a compreensão da realidade social. Destaco neste texto a desconstrução derridiana não de forma aprofundada, mas sim alguns elementos presentes nesse processo que possa ajudar a realizar uma análise dos textos políticos de forma não linear, assim como Ernesto Laclau e Chantal Mouffe pensam.

Dentre uma das principais “características” a desconstrução consiste em desestabilizar as ideias binárias fundadas pelo logocentrismo e pela metafísica. Ela tira o texto do rebaixamento construído pelo signo linguístico saussuriano promovendo uma *desenclausura* para a escritura. Dessa forma na escritura há um transbordamento de sentidos que impede qualquer tentativa de binarizar o que significamos na constituição da realidade. Há na desconstrução um “cercamento” dos conceitos que aparecem nas escrituras a fim de que se possam compreender os seus limites, suas potencialidades, suas brechas, seus equívocos. Não existe o dentro do texto e o fora do texto, o que temos são rastros que constituem a escritura. Nesse jogo a *différance* (quase conceito criado por Derrida) nos

possibilita a abertura do texto se tornando brisura. Não há presença plena e podemos ler a política em um terreno da indecidibilidade (DERRIDA, 2004).

Toda política (toda escritura) por mais aberta que seja traz em muitos de seus pontos uma ideia de interdição, uma vontade de impor algo para alguém, um desejo inconsciente de enclausurar e hierarquizar algum sentido. Os textos políticos do governo não são diferentes. A desconstrução nesse momento age como uma espécie de ato de inversão (DERRIDA, 2001), um movimento que contraria qualquer imposição e busca compreender as diferenças que estão do outro lado (outros lados), desconstruindo assim as oposições entre o bom e o ruim. O que a escola faz é ruim. A política será boa. É algo desconstruído. Depois desse movimento há uma disseminação (que não é polissemia de sentidos), mas sim uma ruptura com os sentidos semânticos do texto, chegando ao que chamamos de escritura (DUQUE-ESTRADA, 2002).

A meu ver, a desconstrução se torna potente para a análise de políticas (em qualquer espaço tempo), pois alarga a ideia de que uns fazem e outros consomem. Permite-nos analisar as escrituras e seus eternos rastros constitutivos. É dizer que as escrituras que os sujeitos políticos da escola e de outros espaços produzem e ao mesmo tempo consomem as políticas de currículo e de gestão (em um movimento incontrolável).

É na articulação destes referenciais que tenho construído minha concepção de currículo e gestão escolar. Ambos como construção política em um vir-a-ser-curriculo-gestão. Que mesmo em tentativas (sempre fracassadas) de se estabelecer formas cristalizadas de fazer escola os fluxos contínuos da constituição identitária dos sujeitos modificam, alteram, criam outros sentidos.

QUESTÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Após a Constituição Federal de 1988 (ou em torno disso) o discurso sobre a gestão escolar e o perfil do gestor assume um ideário democrático como o nome da salvação da educação pública brasileira. Em torno disso muitos estados e municípios constroem suas políticas para que se alcance a qualidade social da educação pela democracia. Nesse movimento o Governo Federal também lança a sua base, uma promessa de formar gestores democráticos. Uma dessas iniciativas vem através do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que em parceria com as Universidades Federais desenvolvem os cursos para a formação dos gestores escolares em três modalidades: Curso de Especialização em Gestão Escolar, Curso de

Especialização em Coordenação Pedagógica e Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar.

Nesse artigo discuto alguns discursos acerca de questões curriculares presentes no Curso de Especialização em Gestão Escolar. A análise feita aqui consiste nos textos sobre questões curriculares contidas na proposta base do MEC para a formação dos diretores

Discursos da Escola de Gestores do MEC

O Programa... surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino... como resultado dessa iniciativa, o MEC espera a melhoria dos índices educacionais. (BRASIL, 2016).

O discurso construído em torno da formação do gestor escolar é significado na proposta do MEC a partir dos significantes qualidade e democracia, ao passo que estes são atravessados por práticas de administração moderna, bem como pelo gerenciamento. Há uma grande flutuação de sentidos que negociam para se conceber qual será a identidade do bom gestor escolar. Nesta negociação fica evidente a necessidade do gestor criar um ambiente escolar que atenda a melhoria de índices educacionais.

Talvez já ficasse clara a intencionalidade curricular neste discurso, contudo avancemos no que a proposta do MEC se desdobra sobre o debate curricular. O estudo sobre currículo proposto para o gestor escolar se divide em três partes: uma primeira que configura o currículo como direito ao educando, em seguida são apresentadas teorias de currículo e fecha com as políticas de currículo propostas pelo MEC.

O currículo é posto inicialmente aos gestores escolares como “um importante instrumento de viabilização do direito à educação” (BRASIL, 2016). Nessa lógica o currículo é subjulgado a um grande “amontoadado de conteúdos” a serem disponibilizados aos estudantes. O discurso de direito é construído em torno daquilo que todos devem ter acesso. Um bom gestor é aquele que promove um espaço tempo em que os conteúdos possam ser disponibilizados a todos. O currículo é tudo aquilo que o aluno deve aprender para vencer na vida.

Sabemos que o direito a educação é necessário, contudo o que percebo é a configuração de um discurso logocêntrico que incide em uma única forma de

direito. O direito a um bem fixo e redentor. Será que é justo esse direito? Ancorado em Derrida (2010) tenho que discordar. Segundo o autor o direito pode cercear o sentido de justiça ao outro. O direito é uma força de lei, um conglomerado de escrituras que determina o que o outro pode ou não. Sendo assim, o currículo na formação dos gestores pode assumir outra possibilidade quando provocado a um olhar reverso ao que as escrituras do curso estão propondo, a ponto de que ele veja a potencialidade de construir um currículo que seja justo no contexto escolar, mesmo sabendo que a própria justiça também é impossibilitada de plenitude.

Há uma construção discursiva que articula sentidos que se pretende hegemonizar em torno de uma salvação a escola quando esta promove o acesso a conteúdos historicamente construídos. É nesse sentido que a política proposta tem como foco ao direito, uma vez que “os educandos, sujeitos centrais da ação pedagógica, são condicionados pelos conhecimentos que deverão aprender e pelas lógicas e tempos predefinidos em que terão de aprendê-los” (BRASIL, 2016).

Ora, como um direito de aprender me condiciona a determinadas ações futuras? A significação do currículo como direito aos educandos é fadada a um fracasso. O discurso logo articula outros elementos e outras significações são construídas. Esse movimento é visto logo no segundo momento da formação para os diretores quando são apresentadas várias teorias de currículo.

Na segunda parte que discute as questões curriculares são apresentadas algumas abordagens do pensamento curricular desenvolvidas no mundo, principalmente a partir da década de 1960. Toma destaque os estudos de Basil Bernstein, Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux, dentre outros. Todos estes grandes teóricos que influenciaram a produção curricular no Brasil.

Considero que aqui os estudos para os gestores escolares busca de forma sintética e rasa apresentar os teóricos mais influentes no campo do currículo até meados da década de 1990 no Brasil. Contudo, os discursos evidenciam que não há uma problematização em torno de como pensar a política de currículo produzida na escola. O ideário formativo ancora-se na perspectiva de um gestor escolar que conheça as teorias, contudo sem pensar criticamente os espaços tempos de negociações que elas possuem no contexto escolar. Como podemos ver no trecho a seguir:

Essa miríade de perspectivas teóricas converge para a ideia de uma cultura escolar de múltiplas dimensões, à medida que a organização escolar (estruturação do tempo, ritmos cotidianos da classe, seleção de disciplinas, programação

das atividades pedagógicas) expressa um tipo de racionalidade escolar que se assemelha à racionalidade econômica e à racionalidade política das sociedades modernas (VERRET, 1975). Daí a importância da experiência escolar e da relação com o saber (BRASIL, 2016).

A construção discursiva em torno de que as teorias são momentos específicos da história é reforçada por uma cultura escolar que deve pensar como operacionalizar as políticas curriculares. Nesse sentido fica clara a intencionalidade (falida) formativa para um gestor inclusivo quanto ao direito curricular presente nas políticas curriculares produzidas pelo Estado. O que é destacado na terceira parte da política que discute as questões de currículo.

Na terceira parte são apresentadas algumas das políticas de currículo produzidas pelo MEC: Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Inicialmente o texto reconhece o currículo como o próprio sentido de reforma educacional no cenário brasileiro na década de 1990, logo em seguida aponta a fragilidade da política quanto ao ideário de implementação.

O currículo escolar assumiu centralidade nas políticas educacionais do movimento das reformas educacionais realizadas na década de 1990. Embora essas reformas se constituam de ações nas mais diversas áreas da educação e compreendam mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados, são as mudanças nas políticas curriculares que parecem ter maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem a reforma educacional em si (BRASIL, 2016).

Nesse sentido o discurso é colocado como a política sendo apenas uma possibilidade para que um bom gestor pense as questões curriculares em sua escola. Contudo, voltemos à primeira citação desta análise em que a proposta política declara que tem “como resultado dessa iniciativa... a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos”. (BRASIL, 2016). Mesmo apontando que a escola produz a sua política curricular a política tendencialmente espera que os gestores escolares busquem a melhoria dos índices vinculados as avaliações externas.

CONSIDERAÇÕES

Embora acredite que sejam importantes todas as iniciativas para a formação do Gestor, seria mais interessante se as concepções de currículos apresentadas fossem problematizadas em torno das múltiplas significações discursivas que são encontradas no contexto escolar.

Defendo assim que o processo formativo seja pensado com ou outro e não para o outro. Em um movimento de vir-a-ser-curriculo-gestão. Que seja possível desconstruir escrituras políticas que tentam fixar o acontecimento. As questões curriculares para a formação do gestor poderiam ser mais profícuas se assumisse a construção social a partir do terreno discursivo. Um ato que pode permitir as negociações políticas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Disponível em: 01 de abril de 2016.

DERRIDA, J. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, J. *Força de lei: fundamento místico da autoridade*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes: 2010.

DUQUE-ESTRADA, P. C. *Às margens: a propósito de Derrida*. São Paulo: Loyola, 2002.

LACLAU, E. e MOUFFE, C. *Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

MOUFFE, C. *O regresso do político*. Lisboa: Grávida, 1996.

MOUFFE, C. *Entorno a lo político*. Buenos Aires: FCE, 2011.

REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO EM UM CURSO TÉCNICO NO IFRN, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins - IFRN (Brasil)

INTRODUÇÃO

Esta investigação objetivou analisar os sentidos atribuídos ao currículo pelos estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – *Campus* Santa Cruz. A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, guiando-se pelos métodos de estudo de caso e de história de vida. Nas próximas seções discutiremos o currículo apresentado como tema desta pesquisa e as categorias e subcategorias que foram eleitas para sua composição, a partir das narrativas dos estudantes em entrevistas semiestruturadas.

DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO E AS APRECIÇÕES DOS SUJEITOS QUANTO À CIDADANIA.

O currículo acentua a função social da Instituição, dando sentido à sua própria existência, uma vez que esta caminha em um paralelismo constante entre sociedade e escola, entre cultura e aprendizagens socialmente significativas. Nesse ínterim, ao ouvirmos as narrativas dos estudantes pesquisados, apreendemos o quanto é importante para eles à inclusão social, a construção democrática do currículo e a ação dialógica como constructo de consciência crítica. Assim, optamos por eleger uma categoria que denominamos de “Cidadania”, como expomos, a seguir, no Quadro 1:

Quadro 1 - Categoria e subcategorias pertinentes à discussão sobre o currículo.

Categoria	Subcategorias
Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - A inclusão social dos sujeitos - A construção democrática do currículo - A ação dialógica como constructo de consciência crítica

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

Para o desenvolvimento dessa categoria elegemos três subcategorias, a saber: a inclusão social dos sujeitos, a construção democrática do currículo e a ação dialógica como constructo de consciência crítica. Faremos a seguir a análise destas subcategorias.

A inclusão social dos sujeitos

Ao perguntarmos aos estudantes como eles percebiam o PROEJA no IFRN, como um programa institucional que promove a inclusão social de jovens e adultos, o estudante destaca “*Eu acho muito bom porque tem muita gente que parou de estudar como eu, que faz muito tempo e queria. Ai vai ter um outro aprendizado, um ensino bom*” (EST-6). Assim, o PROEJA aparece como um tempo de retomada de estudos, um espaço onde se pode obter um ensino de melhor qualidade, bem como, um momento de consciência de que aprender algo ou ter conhecimento oportuniza, sobretudo, a inclusão social.

Nesse sentido, o Programa contribui em dois aspectos: de um lado, demonstrando que contribuindo para ressignificação de aprendizagens vivenciadas anteriormente pelos jovens e adultos, por outro lado, para servir como estímulo e motivação para os próprios estudantes, uma vez que oportuniza novas experiências de conhecimento e em relação ao mundo do trabalho.

Depreendemos de várias narrativas a importância de que o estudante confere o conhecimento e, em especial, a questão de estar fora do analfabetismo, demonstrando o privilégio de estabelecer uma apropriação diferenciada de muitos da população, o que oportuniza novas possibilidades de inserção dos sujeitos ao meio social e econômico. Observamos no estudante a seguir, que o suporte da instituição é fundamental para concretizar seus próprios sonhos quanto ao trabalho:

Tem várias turmas se formando, né? É ótimo aqui. Tem muita gente também de Refrigeração que tá em empresas e que tá trabalhando já. Aqui em Santa Cruz tem três empresas que saiu daqui do IFRN. Três empresas aqui, alunos que saíram da turma e montaram a

empresa. Que mostram que já é um exemplo de que o curso está servindo, né? (EST-3).

Percebemos nas narrativas dos estudantes que eles apontam o trabalho como a realização final do ciclo de estudo relativo ao conhecimento adquirido no IFRN. Nesse sentido, o trabalho está no imaginário dos jovens instigando o desejo do aprender e a busca pela inclusão, em especial, profissional.

A construção democrática do currículo

A escola é um espaço de exercício de contradições e, nesse sentido, ao se propor democrática, abre possibilidades para debates, reflexões e avaliações com vista à sua emancipação.

Corroborando com esta afirmativa o estudante EST-7 alega que há democracia na Instituição, uma vez que para ele “o IFRN é um espaço democrático, com certeza, pois você chegando você fala com a coordenação, com a pedagogia. O IFRN realmente tem esse divisor de águas que aqui sua voz tem vez, você percebe” (EST-7).

Outra maneira como o estudante procura resolver seus problemas na Instituição é por meio da ouvidoria, um mecanismo de natureza mediadora, canal de comunicação entre o IFRN e a comunidade, utilizada para ouvir, encaminhar e acompanhar críticas e sugestões por meio virtual. Para o estudante EST-13, em sua compreensão, a Instituição proporciona espaços democráticos:

A gente tem como fazer isso.... Eu só não sei o nome professora, mas o que a gente tem de dificuldade... A gente fazia num formulário pela internet, aí ia para ouvidoria. O que tá faltando na escola, se tá sentindo dificuldade em alguma matéria, se tá faltando alguma coisa que nos beneficiava: saúde, educação... E quando não tem isso a gente tem que ir para a coordenação do curso, o coordenador. Se tem algum professor que não tá sabendo repassar pra gente alguma coisa, alguma disciplina. Tem retorno sim. Graças a Deus a gente nunca ficou desamparado não.

Dessa maneira, observamos que a Instituição necessita ampliar o conceito e a prática da democracia, demandando formação permanente nesta área, de forma que todos que fazem a comunidade acadêmica possam realizar e conhecer o significado deste direito do cidadão. Confirmando a afirmativa, quanto à necessidade de repensar o conceito de democracia na instituição onde realizamos a investigação, é que os estudantes a seguir se posicionam:

Sinceramente, a gente tá esquecido, viu? Tá esquecido aqui. Ninguém entra em contato com a gente. Quando a gente começou, PROF-1 que era o coordenador do curso da gente, uma vez aqui e acolá ele ia lá. E olhe lá... Falava: “e aí galera, tá tudo bom?” Trocou de coordenador, nunca mais ninguém apareceu... Nunca mais ninguém conversou com a gente sobre possíveis estágios, TCC, explicar pra gente o que é o TCC, o que é estágio, o que a gente precisa... Uma coisa que eu não sabia e a professora de Português até disse. Ela falou sobre o TCC, explicou pra gente mais ou menos o que era e a gente disse assim: “e se a gente não for aprovada no TCC?”. Ela disse: “só sai com ele”, e a gente não sabia disso, n’era? Eu pelo menos achava que teria outra chance de refazer o projeto de TCC e tal. Mas se não for aprovado não sai com o técnico, só sai com o médio. E a gente tá esquecido, ninguém chega para conversar com a gente, ninguém vem. A gente tá esquecido. E isso desde o terceiro período. Parece que foi mudado de coordenador, que ninguém mais apareceu. Sinceramente, esse curso aqui tá esquecido (EST-9).

O posicionamento reflete a falta de espaços democráticos em que os estudantes possam compartilhar, discutir, avaliar o curso, o currículo e a Instituição, bem como tirar dúvidas e elucidar questões que para eles não são claras. Reflete também a ausência de uma gestão democrática ampla que proporcione este exercício à instituição escolar e entre os seus membros, pois os mecanismos utilizados pelos estudantes têm se constituído, praticamente, de ações virtuais e distantes do diálogo gerado no meio coletivo, gerando, assim reprovação ou evasão, como vimos anteriormente.

A ação dialógica como constructo de consciência crítica

Ao analisarmos as narrativas dos estudantes do PROEJA, verificamos que estes espaços de disponibilidade ao diálogo acontecem, geralmente, em sala de aula, como podemos observar na narrativa de EST-3 ao se referir que, com todos os seus professores há diálogo: “[eles] são todos bons, todos escutam o aluno, o que a gente precisa de dúvida. Até mesmo com eles a conversa é bem ampliada. São professores ótimos, escutam muito a gente”. Nesse sentido a ação dialógica acontece com a abertura do diálogo entre o professor e o estudante.

Freire (1999) relata que é importante que o sujeito se abra ao mundo e ao outro iniciando a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade. Assim, para o estudante EST-2, havia professores no *Campus* que promovia o diálogo em suas práticas pedagógicas oportunizando-o em sala de aula:

Não todos. Depende muito do professor. Geralmente o professor de Português, de Filosofia... Essas professoras, assim, dessas matérias é que promove mais esse tipo de diálogo. Já os professores das matérias técnicas, já são mais diferentes (EST-2)

O que percebemos é que ação dialógica apenas aparece com professores das áreas de linguagens ou ciências humanas. Mas, “como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?” (FREIRE, 1999, p. 154).

DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO E AS APRECIÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.

Ao pensarmos sobre as categorias que constituem o tema currículo, a temática do “Projeto Pedagógico do Curso”, torna-se central, e a explanaremos por meio de duas subcategorias elegidas a partir das narrativas dos entrevistados, listadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Categoria Projeto Pedagógico do Curso e suas subcategorias

Categoria	Subcategorias
Projeto Pedagógico do Curso	- Conteúdos - Metodologia

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O projeto pedagógico de curso (PPC) é concebido como estrutura pedagógica e organizacional do curso. Em relação aos PPCs dos cursos do IFRN estes preveem os requisitos e formas de acesso, os objetivos, o perfil profissional, a estrutura curricular e a prática profissional, e não, apenas, a matriz curricular do curso e seus conteúdos formais.

a) Conteúdos

Observamos que os conteúdos de ensino, na verdade, são conteúdos que estão além do conhecimento sistematizado teoricamente, sendo este aplicado para além dos conceitos e princípios, como eram concebidos anteriormente. Assim,

ao analisarmos as narrativas dos estudantes, percebemos que eles observam o conteúdo como algo que o professor ensina de uma maneira própria aos jovens e adultos, como é posto pelo estudante EST-5:

.. os professores até tratam a gente de um forma diferente. Eu acho que por isso mesmo, por a gente ser da EJA, por já ser alunos mais de uma certa idade e não ser tão jovens quanto os outros alunos do integrado, tratam a gente de uma forma diferente na conversa, na linguagem, nos conteúdos, também na compreensão porque às vezes, tipo, um aluno chega um pouco atrasado e já entendeu que: “ah, tava trabalhando, então, teve que chegar atrasado”. E outras coisas também.... Os conteúdos, também, é tudo relacionado. Acho que estão bem capacitados, sim.

O estudante confirma que o conteúdo exposto pelo professor é relacionado às suas características. Eles são organizados e realizados através da articulação entre o perfil do sujeito, levando em conta a sua vida social e o seu trabalho, bem como o método, como podemos perceber. Os conteúdos se relacionam com as atividades laborais atuais dos sujeitos que não necessariamente são as apreendidas no curso. Entretanto, outro estudante apresenta uma ideia contrária ao seu colega:

[...] uma dificuldade maior é que a gente tem que juntar a questão conteúdo e trabalho. Eu acho que na nossa sala todos trabalham. E existe essa dificuldade. Como eu já, desde o primeiro, desde sempre trabalhei, então, não tive muita dificuldade. Mas com um curso mais pesado, que é esse curso, um curso muito bom, mas bem puxado, então, ele puxa mais, muito mais (EST-4).

Nesse caso, o estudante aborda que eles próprios relacionam os conteúdos com as suas atividades laborais. Ainda afirma que obteve menos dificuldades por já trabalhar, mas que, mesmo nesta condição, o curso atribui um peso relevante. Isso nos mostra que é preciso o professor esclarecer os conteúdos conceituais, facilitando sua organização e a aprendizagem do estudante.

Outro alvo de reflexão diz respeito à forma como o professor trabalha o seu conteúdo e as informações em sala de aula. Para os estudantes é muito importante haver uma estreita relação entre os conteúdos conceituais e os conteúdos procedimentais, como veremos a seguir com o estudante EST-2. Quando o professor não considera tal parâmetro, o estudante sente mais dificuldade no aprendizado, tornando-se, portanto, o curso também complexo.

Geralmente eles mostram, né? As duas realidades. O conteúdo na prática e na teoria. Eu vejo essa prática, assim, um ponto positivo, né? Porque ajuda muito a turma quando ele mostra as duas realidades. Quando a gente encontra um professor que quer saber só de passar o conteúdo e no final uma avaliação, então, se você tirou dez, passou, se não tirou, repete. É mais difícil. É melhor quando a gente pega um professor que mostra as duas realidades: a prática e a teoria (EST-2).

Assim, quando o professor “deposita” conteúdos e em seguida aplica uma avaliação aos estudantes, podemos dizer que este poderá julgar-se cumpridor do seu papel, pois ao transmitir o conhecimento ele se realiza como tal. Entretanto, como já nos lembra Freire (1999, p.52), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o professor ao se tornar apenas um emissor de informações, não se compromete com uma relação de ensino e aprendizagem significativa, deixando para o estudante a responsabilidade de organizar e apreender os conteúdos sozinho.

b) Metodologia

A metodologia é um recurso fundamental e importante para a aprendizagem do estudante do PROEJA e que está relacionada diretamente aos objetivos e conteúdos de ensino. Os professores têm cumprido as orientações do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a), bem como do PPP da Instituição (2012b) que indica aos professores que estes devem “contextualizar os conhecimentos, valorizando as experiências dos alunos adultos e a (re)construção dos saberes historicamente construídos” (IFRN, 2012b, p.114).

Isso é uma das funções que eles fazem mais, que é justamente trazerem os problemas do cotidiano para a gente raciocinar e darmos a nossa opinião. E querem, às vezes, até fazer uns... Aconteceu até da gente fazer um trabalho de Português, o qual foi citado a nossa cidade, por exemplo: eu morava em cidade X, então, você ia falar sobre aquela cidade X (EST-4).

Outro aspecto apresentado pelos estudantes é a interação efetiva entre professor-estudante, de modo que este se percebe importante pela atenção que o professor presta ao acolhê-lo. Para o professor, a evidência de uma ação que proporciona melhorias na qualidade da aprendizagem do estudante é um fator positivo. Observamos a seguir que, para EST13, é interessante a aproximação do

professor, ao tirar suas dúvidas. Assim, compreendemos que os estudantes aprendem bem e atingem os objetivos estabelecidos pela disciplina:

Os professores são bem formados. Ensinam, tirando dúvidas. Que é... Tem coisa que a gente tem dúvida, né? Não é toda matéria que está a par de tudo. Os professores vão, chegam junto, arrumam uma maneira mais fácil de ensinar, tiram nossas dúvidas. É bem interessante (EST-13).

Este fator é fundamental para que o ensino seja eficiente e ajude os estudantes a aprender e compreender os conteúdos curriculares. Porém, diferentemente do explicitado anteriormente, encontramos uma narrativa que delata a prática do remanejamento dos professores, em uma ação de gestão de pessoas como algo danoso para o processo do aprender, uma vez que não está considerando o ciclo de aprendizagem dos estudantes no semestre, desrespeitando, assim, um dos princípios do currículo integrado que é a “inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos” (IFRN, 2012b).

A dificuldade que a gente tem no curso é o remanejamento de professores. Porque, assim, cada professor que entra vem com uma prática, uma teoria, não sei, diferente. Aí às vezes troca de professor no meio do semestre. Então, o ritmo muda totalmente. E daí, na minha turma, já aconteceu de ficar muita gente reprovada depois de ter havido isso. Teve um semestre que trocou de professor três vezes. E aí teve gente que se deu bem, mas teve gente que não conseguiu acompanhar (EST-2).

A narrativa do estudante, apontando o que se materializa constantemente na Instituição, apresenta uma grave denúncia, especialmente ao que se refere à reprovação dos estudantes dentro de um processo de remanejamento e, até mesmo, motivos que gerem evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas nos oportunizaram uma reflexão acerca das questões importantes relativas ao currículo do PROEJA do IFRN e suas aparentes situações no âmbito escolar, pertinentes às questões de cidadania e do projeto pedagógico do curso e as linguagens necessárias para se entender o currículo. Esperamos oportunizar, com isso, a construção de um referencial curricular para o PROEJA em sua contribuição para a educação integrada de jovens e adultos,

tomando como base uma educação que possa transformar sujeitos, promovendo emancipação, como principal valor orientador da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação-SETEC. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio*. Documento Base. Brasília/DF, 2007a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva - DOCUMENTO-BASE* (2012). Natal-RN: IFRN, 2012b.

- XXVI -

DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: COMPROMISSO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Giovana Saraiva Faccini – Colégio Monteiro Lobato / Unisinos (Brasil)
Adriana Cerveira Kampff – Unisinos (Brasil)

INTRODUÇÃO

O currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas antes de tudo, sobre o qual se pode intervir. (SACRISTÁN, 1998, p. 145)

O complexo tema da diferenciação curricular na escola de Educação Básica, pode ser abordado sob diferentes perspectivas e com inúmeras intenções de acordo com o lugar, com o tempo e com a realidade da qual se fala. Pode-se analisar a diversificação curricular sob o ponto de vista da estratificação e reprodução social, da legislação, dos espaços/ arquitetura da escola, da distribuição dos cursos, da formação dos professores, das diferenças individuais dos alunos, da avaliação, portanto de uma infinidade de aspectos.

A diferenciação da educação para responder e dar guarida às necessidades e peculiaridades dos alunos/as, exigência do pluralismo social e do respeito ao indivíduo, tem sido um tema que atravessa a história do pensamento, da política e da prática pedagógica. Como ideia, tem sentido aplicá-la a qualquer nível ou situação do sistema educativo, mas adquire especial relevância no ensino obrigatório, ao dar guarida, num modelo de escola e de currículo comum, a uma gama variada de alunos/as durante um tempo prolongado. (SACRISTÁN, 1998, p. 186).

O presente trabalho surge da necessidade de compreender como se concebem e como se organizam as estratégias de diversificação curricular na escola de educação básica, com o objetivo de contribuir para a construção de alternativas de gestão educacional capazes de garantir que todos os alunos tenham as condições necessárias para aprender.

A motivação para este estudo partiu do compromisso com a reflexão e construção de práticas curriculares diversificadas que possam qualificar o processo de aprendizagem dos alunos da escola de Educação Básica. A centralidade das discussões acerca do porquê, do como, do quando e do para quem organizar as experiências de aprendizagem, nos instiga a tentar entendê-las melhor e contribuir para a construção de diretrizes curriculares que possam auxiliar a aprendizagem e o crescimento de todos os alunos. O modo como a gestão organiza os processos escolares (curriculares) pode influenciar, positiva ou negativamente, as aprendizagens de seus alunos. Desta forma, a gestão educacional deve estar a serviço da aprendizagem e ser considerada como um meio e não um fim em si mesma.

A QUALIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A qualificação dos processos de aprendizagem para todos os alunos da escola, passa, necessariamente, pela melhoria de práticas de gestão no que se refere à formação continuada dos professores, diferenciação de recursos, espaços, tempos e avaliação.

Que os alunos têm necessidades e tempos diferenciados de aprendizagem já é sabido por todos, há muito tempo. Contudo, a escola ainda continua trabalhando com uma lógica curricular em que todos os alunos devem atingir os mesmos objetivos, no mesmo tempo previsto. Essa lógica, em algumas escolas, é apenas quebrada pelos “currículos específicos”, destinados aos alunos com comprovada necessidade educativa especial (NEE). Estes alunos, por força de lei, no Brasil, têm direito a uma modalidade curricular diferenciada: estratégias didáticas, recursos, critérios e instrumentos de avaliação, temporalidade. Normalmente são os alunos com significativas dificuldades, sejam elas de ordem física e/ou cognitiva. Nestes casos, a escola realiza as chamadas adaptações de

grande porte⁴⁰, o que, na maioria dos casos, assegura que esses alunos recebam um atendimento diferenciado, adequado às suas necessidades.

Existem, no entanto, outros tipos de alunos: aqueles que não têm nenhum tipo de deficiência, contudo, não conseguem acompanhar o currículo previsto para a série/ano; seja por questões emocionais, por dificuldades transitórias ou por transtornos de aprendizagem como a dislexia, a discalculia, o transtorno de déficit de atenção, entre outras tantas especificidades de constituição do sujeito. Muitas vezes essas crianças e jovens, submetidos a um trabalho no qual suas características não são consideradas, acabam por ter prejuízos importantes em suas aprendizagens, em sua autoestima, e em sua confiança de que podem, sim, aprender. Por vezes, são confundidos com alunos desinteressados e preguiçosos. Distraem-se com mais facilidade e, por não atenderem às expectativas dos professores, são, muitas vezes, esquecidos ou “punidos” com avaliações classificatórias ou com a sentença: “não adianta, ele não consegue”.

Portanto, um importante aspecto a ser considerado na proposta de diversificação curricular é a forma dos professores interagirem com os alunos, não apenas revendo as questões didáticas e metodológicas, mas também, e principalmente, atentando para as questões subliminares, sutis do relacionamento professor-aluno. Na maioria das vezes, determinantes para as condições de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, na concepção de que todos têm direito/condição de aprender.

Acreditamos que o Gestor Educacional pode contribuir de forma importante na busca de alternativas concretas que qualifiquem as aprendizagens e as relações na escola. Sua atuação, entretanto, não é simples: passa por um necessário diálogo com os professores e com os alunos no sentido de compreender as práticas existentes, problematizá-las – considerando sua história na instituição e seus objetivos específicos – e abrir espaço para sua possível transformação: pelo compartilhamento de informações e ideias com a equipe diretiva e corpo técnico; pela negociação com a mantenedora para viabilização de recursos; pela atualização constante em termos de pesquisa em inovações educacionais.

⁴⁰ Denominam-se adaptações curriculares de grande porte aquelas que envolvem adaptações no espaço físico, na temporalidade dos períodos escolares e na elaboração de estratégias didáticas específicas. Exemplo: alunos com paralisia cerebral, transtorno do espectro autista ou deficiências múltiplas e severas.

Perrenoud (2001) avança nesta discussão afirmando a necessidade de se dominar a individualização dos percursos de aprendizagem, neutralizando os fatores criadores e perpetuadores das desigualdades.

Ora, isso complica terrivelmente a gestão do sistema escolar e dos estabelecimentos, assim como o trabalho dos professores. É o fim das estruturas simples, que garantem a justiça pela uniformidade; das estruturas estáveis, que se repetem todos os anos; das estruturas tranquilizadoras, pois muitas vezes são testadas. A individualização dos percursos de formação obriga a reinventar a escola, os modelos de agrupamento dos alunos e de sua progressão nos cursos, os modos de negociação e de divisão entre o trabalho dos professores, os modos de relacionamento e de organização didática. (PERRENOUD, 2001, p.25).

Esta pesquisa propõe investigar junto a gestores educacionais, por meio de um estudo de caso, como o conceito de diversificação curricular, nas perspectivas usadas por Pacheco (2008) e Perrenoud (2001), se concretizam ou não no cotidiano de uma escola de educação básica e em que medida estas práticas podem ser institucionalizadas e otimizadas através da ação da gestão educacional.

A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo. Na prática, o que se discute é que o processo de desenvolvimento do currículo envolve e obedece a uma lógica centralizada, que nem sempre valoriza os diversos contextos de aprendizagem (PACHECO, 2008, p.2).

Neste sentido, a diferenciação pedagógica é um desafio e um compromisso de toda a escola e, em especial, da gestão.

DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E GESTÃO EDUCACIONAL

Na medida em que a escola vai se tornando, por excelência, o lugar da infância e da juventude, importa compreender de que forma estas construções tornam-se parte do que a sociedade deseja e “projeta” em termos de ideal humano e social. Portanto, discutir o currículo escolar implica não apenas na abertura para perceber suas determinações sociais, como também na disposição de propor alternativas.

Não ensinamos nem aprendemos qualquer coisa, nem o fazemos de qualquer maneira, porque as opções acerca do que, do como, e do para quem chegam os conteúdos, realizam-se em um âmbito regulado, embora flexível, de acordo com os valores dominantes [...]. (SACRISTÁN, 2002, p. 201)

Quando a escola se propõe a dar respostas adequadas à diversidade dos alunos, é fundamental que possa desenvolver processos de diferenciação curricular. Desta forma, a diferenciação curricular pode constituir-se como um meio de promoção da equidade.

Pacheco (2001) destaca três níveis de decisão curricular: contexto político-administrativo (administração central), contexto de gestão (administração regional e local) e contexto de realização (sala de aula). Gerenciar o currículo significa, para este autor, planejamento e preparação; etapas que requerem conhecimento dos conteúdos, dos processos pedagógico-didáticos e das características individuais dos estudantes. A diferenciação curricular é, assim, um processo essencial e indispensável para responder à diversidade dos alunos.

O trabalho institucional sobre a gestão do currículo e, mais especificamente, sobre a gestão da diferenciação curricular, encontra nas ideias de Heloísa Lück alguns elementos fundamentais:

O conceito de gestão educacional corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, coordenação e orientação da aplicação do projeto político-pedagógico definido no âmbito da escola, para a realização de suas responsabilidades educacionais, assumidas por sua equipe de gestão, sob liderança de seu diretor e equipe de gestão. (LÜCK, 2010, p.25).

É de responsabilidade do gestor escolar, coordenar planos gerais de intervenção, alocação de recursos e capacitação de profissionais, de forma a garantir as condições materiais para a sustentação da proposta de diversificação curricular. Segundo a Lück (2010, p. 34), é fundamental que o gestor conheça,

profundamente, a “personalidade da instituição”, sua “cultura”, “sua história construída coletivamente por seus atores no enfrentamento dos desafios”. As características da instituição, sua história e cultura, são elementos que influenciam, sob vários aspectos, a conduta e a forma de trabalho de seus profissionais. Desta forma, é essencial que essas condições sejam consideradas na análise da implementação das diferenciações curriculares na escola.

A partir do pressuposto que o processo educacional tem como objetivo maior o desenvolvimento das habilidades e competências sociais, cognitivas e expressivas dos alunos, sua efetivação depende de uma série de compromissos éticos e práticas pedagógicas que assegurem a cada aluno o direito a estas aprendizagens. Nesta perspectiva, o processo de diversificação curricular torna-se um elemento fundamental para a garantia dos direitos dos estudantes de terem acesso ao conhecimento socialmente construído e também ao desenvolvimento de suas potencialidades, que são, inerentemente diferentes.

Segundo Delors (1999), a proposta da UNESCO referente à educação necessária para o século XXI, assenta-se nos princípios da educação contínua e permanente, em que o aluno seja levado a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Não há como implementar esses princípios na escola, quando esta trabalha sob uma perspectiva que desconsidera a diversidade das condições de aprendizagem dos alunos e, assim, organiza o seu currículo tendo como pressuposto um modelo de aluno (de aprendizagem) ideal. Surge a necessidade de um olhar mais atento e propostas mais concretas, para o atendimento das necessidades educativas daqueles alunos que não se enquadram nesse modelo “ideal”.

Muda-se a lógica do trabalho: do ensino para a aprendizagem. Essa mudança de lógica ou de eixo, entretanto, não acontece “por decreto”, tampouco pode ficar somente no nível do discurso; ela só será efetivada, realmente, quando acontecer uma mudança no entendimento e na prática do professor, no cotidiano de seu relacionamento com os alunos, sobre os diferentes tipos e possibilidades de aprendizagem. Neste sentido, a formação continuada de professores, torna-se uma condição de todo o processo de diversificação curricular.

Quando se fala em educação para a diversidade, não se fala, absolutamente, de nada novo; documentos internacionais, como: a Declaração Universal dos direitos Humanos, a Declaração de Jomtiem e a Declaração de Salamanca; e nacionais, como: a Constituição Federal, a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira da Inclusão, apontam a preocupação com os direitos de todos à educação. Torna-se importante, assim, conhecer quais são estes principais

documentos que garantem, normatizam e apontam possibilidades de processos de diversificação curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversificar o currículo, com tudo que isso implica: diversificação de estratégias didáticas e avaliativas, priorização de conteúdos/competências, composições alternativas de períodos letivos uma nova organização de tempos e espaços; não é uma utopia, é uma possibilidade concreta, referendada por documentos legais.

Uma proposta de diferenciação curricular na escola de Educação Básica, deveria contemplar as seguintes perspectivas (a serem desenvolvidas gradativamente, de forma integrada e coerente com o Projeto Político Pedagógico da escola):

- Respeito às diferenças de qualquer natureza;
- Reflexão crítica e coibição de qualquer ação discriminatória e preconceituosa;
- Construção de relações de cooperação e de solidariedade;
- Investimento na implantação de currículos abertos;
- Formação continuada e colaborativa de professores;
- Formação continuada e colaborativa de gestores;
- Oportunização de experiências educativas significativas e diversificadas;
- Estudo e desenvolvimento de metodologias alternativas;
- Estudo e desenvolvimento de recursos alternativos;
- Estratégias de tutorias entre pares;
- Proximidade e diálogo aberto com as famílias;
- Investimento em formas de comunicação - internas e externas - eficientes e eficazes;
- Avaliação formativa do aluno, do professor, do gestor e da instituição.

Assim, a proposta da diferenciação curricular vai além de um planejamento para a inclusão e abarca o próprio planejamento de desenvolvimento institucional. O gestor educacional, atento às suas responsabilidades e comprometido com um ideal de educação humanizadora não pode se omitir de intervir na proposição, implementação, acompanhamento e

auditoria de cada uma das estratégias acima. Entretanto, esse esforço não é e não pode ser individual. O trabalho da gestão será tão mais efetivo quanto mais os gestores trabalharem em equipe, dividindo as dúvidas e as atribuições, compartilhando saberes e experiências e construindo, de forma colaborativa, as diretrizes do projeto da diferenciação curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei 9.394*, de 23 de dezembro de 1996, *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência*: Lei federal nº, de 13146, de 6 de julho de 2015. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1999.

LÜCK, Heloísa. *A Gestão Participativa na Escola*. Petrópolis: Vozes, 2006.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre a diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio: Revista do programa de Pós-Graduação em Educação UFMS*. v.14, n.28, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças*: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. O diferente no currículo: dar espaço à criatividade e exercitar a convivência enriquece o cotidiano da escola e faz com que ele ganhe mais sentido. *Gestão escolar*. Ed.24, 2013.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, n. 41, Curitiba, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In: David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados*. In MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (org.) - *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Políticas Educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. p. 131-140. Porto, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Leonor. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, v.79, p.52-57, Lisboa, 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Salamanca*, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2015.

WCEFA. *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, março de 1990.

- XXVII -

A PRÁTICA DO GESTOR NO ESPAÇO DA ESCOLA: MEDIANDO PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Kely-Anee de Oliveira Nascimento-UFPI (Brasil)

Neide Cavalcante Guedes-UFPI (Brasil)

INTRODUÇÃO

O século XXI, também conhecido como a Era do conhecimento, vem reformulando as concepções de homem e de sociedade. Em relação à Educação, novas exigências sobre a organização escolar bem como o processo de ensino e aprendizagem passam a exigir dos profissionais saberes e práticas que atendam as necessidades de uma formação educacional de qualidade, tendo em vista o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o seu exercício da cidadania.

Mas para atender a essas novas necessidades a escola deve modificar o próprio conceito de organização do trabalho educativo, apreendendo outros saberes que possam interferir na prática e, isto reflete na forma como a instituição de ensino operacionaliza o currículo.

O gestor escolar é o profissional que está a frente desta organização do trabalho educativo e o modo como administra a escola interfere nos resultados da mesma. Libâneo (2004) elenca um conjunto de características no qual a gestão deve estar atenta para o bom funcionamento da escola, que consiste no preparo dos professores, organização do projeto pedagógico curricular, trabalho coletivo, boa estrutura organizacional, papel significativo da direção e da coordenação pedagógica, condições físicas e materiais, currículo adequado além de estar aberto às negociações.

Sabe-se que o princípio da gestão democrática está na legislação da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, lei nº 9.394/1996. Vivemos em uma sociedade que preza pelos ideais democráticos e na educação todos os sujeitos tem o direito ao acesso, permanência bem como a participação coletiva. Quando fazemos referência a expressão gestão democrática nos remetemos à organização administrativa e pedagógica da escola, que possibilita a participação de todos os sujeitos envolvidos com a educação.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 inciso VI afirma como um dos seus princípios a gestão democrática do ensino público. A LDB em seu artigo 3 inciso VII reforça a afirmação da Carta Magna de uma “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Diante de tais princípios devemos considerar que os saberes e fazeres dos gestores das escolas públicas do município de Teresina – Piauí interferem na operacionalização do currículo. Neste sentido, para a concretização desta pesquisa, partimos do seguinte questionamento: Como o pedagogo gestor operacionaliza o currículo no espaço da escola considerando seus saberes e fazeres?

Tivemos como objetivo analisar a prática do pedagogo gestor no âmbito da escola pública considerando seus saberes e fazeres, e como essa prática poderá interferir na operacionalização do currículo. Para isso, traçamos um percurso metodológico que se baseia na pesquisa de natureza qualitativa (Oliveira, 2012) tendo como método de investigação a Etnografia (Angrosino, 2009) e a Etnometodologia (Coulon, 1995) enquanto teoria do social e a entrevista como instrumento de coleta dos dados.

Podemos perceber que a articulação entre os saberes e fazeres do pedagogo gestor é um processo fundamental para a operacionalização do currículo nos diferentes espaços da escola, pois não podemos imaginar uma organização do trabalho escolar sem uma articulação entre o saber-fazer do pedagogo gestor que é considerado o líder da instituição.

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Um trabalho de pesquisa deve estar de acordo com os preceitos postulados por cada método de investigação que, segundo a categorização de Richardson (2012), estão segmentados na pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. A escolha por um deles revela as aspirações do pesquisador para com o objeto de investigação.

Sendo assim, a diferença existente entre eles está justamente na maneira como abordam o problema de pesquisa. Nesta pesquisa, optamos pelo método

qualitativo que de acordo com Oliveira (2012, p. 59) “pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento”.

Em relação à teoria, trabalhamos com a Etnometodologia, que busca compreender as ações dos atores no contexto social em que estão inseridos, na compreensão dos métodos empregados nas atividades corriqueiras e como conferem sentido a estas atividades que para eles consistem na verdadeira realidade. Logo, a Etnometodologia traduz-se na “ciência dos etnométodos” (COULON, 1995), no estudo dos procedimentos, das ações habituais dos atores sociais que integram o raciocínio sociológico prático.

Em uma pesquisa a escolha por um método de investigação é tão importante quanto a teoria, na realidade uma conduz a outra, sendo assim, o método de investigação da presente pesquisa percorre os caminhos da Etnografia. Sobre o conceito de Etnografia, Fritzen (2012, p. 56) pondera que:

Em termos etimológicos, os dois vocábulos gregos que compõem a palavra etnografia (ethno: povo, classe, grupo + graphia: escrita) remetem à escrita, à descrição de grupos de pessoas que não eram gregos.

A autora nos faz compreender que a Etnografia consiste na descrição dos povos levando o pesquisador a inserir-se dentro do contexto social da realidade pesquisada, considerando o campo empírico em profundidade. Sendo assim, a descrição vai além do simples relato sobre o grupo (ANGROSINO, 2009), pois exige compreensão, interpretação do significado das ações empregadas pelos atores sociais.

Em relação ao instrumento de coleta de dados, trabalhamos com a entrevista, com uma pedagoga gestora de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Teresina – PI localizada na zona sul da cidade.

A OPERACIONALIZAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA DO GESTOR ESCOLAR

O trabalho coletivo dos profissionais da educação amparam a boa qualidade do ensino no qual cada sujeito deve assumir seu papel e trabalhar de maneira articulada. Contudo, para que o trabalho coletivo na escola aconteça

torna-se necessária uma gestão organizada, que assegure as condições necessárias para uma boa operacionalização do currículo. Logo, torna-se imprescindível uma organização do trabalho escolar de maneira integrada, onde os aspectos político-administrativos e didático-pedagógicos assumam um caráter dinâmico, inovador, criativo e conjunto para os fins de uma educação de qualidade.

Segundo Santos (2002), o gestor pedagógico é um professor que assume uma posição de liderança para gerir de forma administrativa e pedagógica a organização do trabalho escolar, tendo como uma de suas atribuições a de mediar as relações entre o Ministério da Educação (MEC), órgãos centrais (Secretarias) e os órgãos regionais (diretorias) de seus respectivos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, temos que os saberes e os fazeres da prática do gestor tem como finalidade a melhoria da qualidade do ensino na escola, partindo da realidade social no qual a instituição está inserida e que tem interferência direta na operacionalização do currículo escolar e conseqüentemente no trabalho educativo.

Relacionar os saberes com os fazeres do gestor escolar para a construção de uma gestão democrática, significa perceber tais sujeitos como atores sociais que possuem uma série de conhecimentos provenientes de vários momentos da vida social e, cujos saberes possuem extrema relevância para a organização curricular da instituição.

Buscamos compreender que saberes são esses que o pedagogo gestor possui a fim de investigar o modo como estes saberes interferem na prática administrativa e pedagógica e na operacionalização do currículo escolar. Sendo assim, torna-se necessário analisar a prática do pedagogo gestor no âmbito da escola pública considerando seus saberes e fazeres e como essa prática poderá interferir na operacionalização do currículo. Para Libâneo (2004, p. 215-6), constituem tarefas do gestor escolar:

Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola; assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas; assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente; articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo especialmente os pais).

O gestor é, portanto, o condutor da escola, que deve possuir uma visão global, que saiba operacionalizar o currículo da escola de maneira integrativa, mobilizando os setores da escola – administrativo, pedagógico, serviços gerais – a fim de que todos possam trabalhar em conjunto para atingir os objetivos da instituição. O exercício da gestão escolar segue então a linha de “autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa” (LIBÂNEO, 2004, p. 216)

Contudo estar à frente da administração de uma escola não significa ter o domínio apenas das tarefas burocráticas. Deve também dominar os conhecimentos político-pedagógicos aliado aos saberes administrativos. Entender o processo de gestão escolar implica investigar os saberes e fazeres provenientes da prática pedagógica do gestor escolar, que envolve diversas tarefas como planejamento das ações frente a determinada situação problema; organização da escola, do processo de ensino e aprendizagem, das atividades técnico-administrativas assim como a relação com a comunidade; direção e coordenação das tarefas e a avaliação da organização e gestão escolar. Neste sentido, conforme Santos (2002, p. 51):

O gestor deve ser, o educador, não o especialista, uma espécie de político e técnico que entenda o social e o burocrático, que saiba delegar funções, principalmente as burocráticas, para poder dedicar-se mais ao social, educacional, humano e, especialmente, administrativo, no sentido legítimo do termo.

É nessa perspectiva que buscamos compreender os saberes e fazeres do gestor escolar para a operacionalização do currículo escolar, considerando o gestor não como um profissional mecânico, técnico, que lida única e exclusivamente com tarefas burocráticas, mas como um ator social que está implicado em uma realidade. Que possui saberes, conhecimentos e que atribui sentido a sua prática, pois acima de todas as tarefas é um ser humano, que sente e utiliza seus saberes no espaço cotidiano de trabalho. O desafio em busca de um ensino de qualidade leva a pensar sobre sua prática no viés da realidade macrossocial e microssocial onde a escola esta inserida. Seus saberes possibilitam compreender sua prática pedagógica implicados na ação gestora.

A partir disto, sentimos a necessidade de analisar a prática do gestor a da rede municipal de Teresina para considerarmos seus saberes e fazeres apreendendo o processo de operacionalização do currículo e como o mesmo é mediado nos espaços da escola.

A pedagoga gestora da instituição pesquisada é graduada em Licenciatura em Pedagogia e em História, possui pós-graduação *latu sensu* em Gestão e Supervisão Escolar e Metodologia do Ensino de História. Iniciou a carreira como professora da Educação Infantil, atuou como gestora em uma escola do Estado e atualmente é diretora da escola estando no cargo há 3 (três) anos.

Quando questionamos inicialmente sobre o conceito de currículo, a gestora nos deu o seguinte depoimento:

Currículo é o todo da escola. Aqui nós desenvolvemos muitos projetos, muitas ações e tudo isso é mediado por uma visão ampla de currículo. Porque assim, muitas pessoas que não compreendem bem o conceito de currículo acham que são as disciplinas. Mas não é. A questão disciplinar é uma das partes que compõe o conceito de currículo. Todo caminho que percorremos aqui na escola para garantir a aprendizagem dos alunos é currículo. (Relato retirado da entrevista aplicada com a Pedagoga Gestora)

A fala da gestora nos faz compreender que a mesma atribui um sentido amplo ao conceito de currículo como sendo uma prática complexa e operacionalizada por todos os atores sociais que fazem parte da escola. Neste caso, é considerável percebermos o posicionamento da mesma quando considera o currículo como sendo o centro dos processos pedagógicos viabilizando a aprendizagem dos alunos, uma espécie de ligação entre cultura e sociedade, como enfoca Sacristán (2000).

Outro ponto questionado à gestora foi como a mesma estabelece uma relação entre seus saberes e fazeres construídos na formação na mediação curricular. A mesma se manifestou da seguinte forma:

Em todo esse processo de formação que eu busquei me aproximar ao máximo daquilo que eu tava exercendo para aprender cada vez mais e pôr em prática ajudou sim nessa minha formação. A experiência sempre me auxilia a ir atrás de novos conhecimentos, mas essa formação corresponde sim a uma necessidade minha enquanto professora e até mesmo enquanto gestora aqui da escola porque vivemos uma realidade que não é e nunca vai ser igual às outras escolas em que a gente trabalha. (Relato retirado da entrevista aplicada com a Pedagoga Gestora)

Podemos perceber nos ditos da gestora o valor da experiência na construção dos saberes da gestão, devido à vasta experiência profissional, assim, adotando a definição de Larrosa (2001, p. 5) ao conceituar a experiência como “tudo aquilo que ‘nos passa’ ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma”, podemos caracterizar os saberes da experiência segundo a fala da gestora como essencial para a reflexão sobre a formação teórica e prática, constituindo assim as bases da competência profissional e a concretização do currículo na escola.

Sobre a operacionalização do currículo nos diversos espaços da escola e sua operacionalização na construção dos saberes e fazeres ela nos relatou que:

Todos os setores da escola estão articulados para operacionalizar o currículo. Meus saberes e meus fazeres são importantes na medida em que procuro sempre me atualizar, dialogar com os professores e com os outros profissionais e pensar muito sobre como anda a minha gestão e como eu pratico tudo que eu sei. Currículo é isso. Está claro em toda a minha prática em todos os meus saberes. (Relato retirado da entrevista aplicada com a Pedagoga Gestora)

Podemos perceber na fala da gestora que o currículo nos espaços da escola consiste num desdobramento do projeto pedagógico da instituição e está sempre orientado para a prática da ação. É este conjunto de saberes, experiências que os alunos precisam construir, adquirir e que são essenciais para a formação. As práticas da gestora contribuíram de maneira fundamental para que a mesma pudesse mediar o currículo escolar em todos os espaços da instituição, o que nos faz entender que a construção de seus saberes/fazeres e a concretização curricular no espaço da escola reflete as intenções, os objetivos, as ações, conhecimentos e valores da forma de gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que para a gestora a experiência foi relevante no sentido de buscar novos conhecimentos nos cursos de formação para construção de seus saberes e fazeres. Neste caso, a relação teoria e prática agregou valor, pois tais saberes corresponderam às suas necessidades tanto enquanto professora como gestora. Assim, a experiência tornou-se um fator importante na busca de cursos que contribuíssem para a obtenção de novos conhecimentos que

estivessem relacionados com o cotidiano de trabalho e assim pudesse mediar a operacionalização do currículo na escola.

Diante disso, Tardif (2002) aponta que os profissionais devem ver no exercício prático uma constante aprendizagem para que a formação profissional possa ser sempre repensada conforme as necessidades que possam surgir no cotidiano de trabalho.

O relato da pedagoga gestora deixa claro que a prática contribui diretamente para a operacionalização do currículo que não é compreendido como algo estático ou fragmentado, mas compõe um conjunto de práticas articuladas por todos os profissionais da escola a fim de atingir os mesmos objetivos, constituindo-se, portanto, como um conjunto de muitas outras aprendizagens.

Neste sentido, analisar a prática do pedagogo gestor e as considerações a respeito dos seus saberes e fazeres na mediação prática do currículo nos faz refletir sobre a multiplicidade de ações e processos que atravessam o cotidiano da escola e que não se restringem a um conjunto de disciplinas, mas que permanecem vivos no cotidiano da prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96*. Brasília: 1996.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes. 1995

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). *O olhar da etnografia nos contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Leituras da Secretaria Municipal de Campinas, Campinas, SP, n.4, julho de 2001. s/p.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa. 2004.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- XXVIII -

A REFORMA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO - ACRE.

Luciana Ferreira de Lira - Universidade Federal do Acre/UFAC.
Pelegrino Santos Verçosa - Universidade Federal do Acre/UFAC
Mizraiam Lima Chaves - Universidade Federal do Acre/UFAC.
Maria Valdiza Ferreira Muniz - Universidade Federal do Acre/UFAC

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos discutir de forma preliminar a respeito das orientações curriculares do município de Rio Branco, tratando de aspectos referentes à gestão democrática e a construção do projeto pedagógico. Para isto, partimos inicialmente do que a legislação nacional trata a respeito da gestão democrática, posteriormente faremos uma breve discussão sobre o que a Lei, bem como os Parâmetros Curriculares abordam sobre o currículo, para então, iniciaremos com uma abordagem mais específica, tratando de aspectos referentes ao município de Rio Branco.

Para esta pesquisa foram utilizados autores como: Pacheco (2003), Sacristán (1998), Zabala (1998) e alguns documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Constituição Federal de 1988, Lei 1694 de 2005, matrícula cidadã, entre outros.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é um conceito defendido dentro e fora dos muros da escola, faz parte das demandas dos mais variados movimentos sociais, é um princípio definido na forma da lei. O primeiro documento a ser referenciado

neste trabalho é a Constituição Federal de 1988 que estabelece no Art. 206. Inciso VI: “I - *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*”.

Outro documento refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB) que define Art. 3º, Inciso VIII: “*gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*”. Como estabelecido pela LDB à gestão democrática é um princípio que deve ser seguido por todos os sistemas de ensino, sendo que estes constituirão uma legislação própria a respeito do assunto. Desta forma se identifica que os respectivos sistemas estaduais e municipais de ensino devem a partir de suas demandas e obrigações legais construir sua legislação a respeito da gestão democrática. Além disso, institui também as seguintes determinações:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Desta forma de acordo com a Lei 9.394/1996, os sistemas de ensino têm a liberdade de definir suas normas de gestão democrática e estabelecer a participação dos profissionais da educação no Projeto Político Pedagógico e da comunidade na vida escolar. Entende-se que de acordo com a LDB, a gestão da escola deve ocorrer de maneira participativa e organizada tendo como principal objetivo um ensino de qualidade para todos.

Nesse sentido a proposta de gestão escolar democrática pressupõe a aproximação de todos os segmentos da comunidade escolar no cotidiano da escola e principalmente nas tomadas de decisões para que haja a promoção de uma educação de qualidade.

O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O IMPACTO NA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO

A respeito do currículo no contexto nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 instituiu que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim sendo, caberá a esses entes acrescentarem a seus currículos os conteúdos referentes à região e localidade. Ainda nesse sentido, foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais que dariam conta de auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente. Tais como: rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas, maneiras de avaliar; refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula; subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. No documento ressalta-se que o objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejado, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar o professor, como o principal agente nessa grande empreitada.

Nessa perspectiva vemos que a organização exigirá do professor formas de pensar sobre o seu trabalho, bem como as formas de avaliar o aluno, e para que a educação alcance o objetivo desejado, a qualidade, são criados mecanismos como as avaliações internas e externas.

Ainda se tratando da legislação nacional, Art. 9º, inciso IV, assinala ser incumbência da União,

Estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, os currículos e bem como seus conteúdos mínimos seriam propostos pelo MEC, por meio de diretrizes. (Art. 210 da CF/88), propostos pelo MEC (Art. 9º da LDB), terão seu norte estabelecido através de diretrizes.

É acrescentado ainda no documento referenciado acima, que ao definir suas propostas pedagógicas e seus regimentos, as escolas estariam

compartilhando princípios de responsabilidade, num contexto de flexibilidade teórico/metodológica de ações pedagógicas, em que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais revelem sua qualidade e respeito à equidade de direitos e deveres de alunos e professores. Podemos perceber com isto, que os aspectos referentes ao currículo e a proposta pedagógica, estão voltadas para o conceito de qualidade e medidas com a avaliação, tanto no viés interno, quanto no externo, fariam parte dessa medição da qualidade do ensino e da aprendizagem.

No ano de 2005 houve muitos acontecimentos no tocante a gestão democrática para o Estado do Acre e o município de Rio Branco. A exemplo do regime de colaboração entre o governo municipal e o governo estadual, por meio de parceria foi criado o documento intitulado de Matrícula Cidadã (ACRE, 2005) que possibilitou a municipalização de algumas escolas. Também a Lei 1694 de 2005 que “*Institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às Diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios.*” Neste documento foi estabelecido questões como: padrão de formação, qualificação, autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, o acompanhamento e avaliações das escolas, bem como a certificação destas escolas e dos profissionais da educação pelo desempenho obtido, entre outros aspectos. Quanto a organização curricular, serão tomadas medidas mais intensa a partir da necessidade de ampliação da educação de oito 8 para nove 9 anos.

Sendo assim, diante do desafio de implantação do ensino fundamental de 9 anos na rede pública de ensino do Acre, as secretarias estadual e municipal de educação, iniciaram um intenso debate para a criação das condições de ingresso das crianças de 6 anos, atendendo aos objetivos da política educacional, de ampliar as oportunidades educacionais, principalmente para as crianças mais pobres. Para evitar que a ampliação do tempo de escolarização fosse meramente uma ação burocrática, era necessário possibilitar aos gestores, coordenadores e professores, meios para que construíssem às propostas pedagógicas, considerando o processo de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Conforme as orientações do Ministério da Educação e Cultura/MEC o estado do Acre em parceria com o município de Rio Branco, produziu um conjunto de documentos denominados Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental (ACRE, 2008) com o objetivo de auxiliar as equipes escolares na produção de projetos formativos que integrasse as crianças de seis anos em um projeto único de formação para esta etapa de escolarização.

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. (MEC, 2007, p.8)

É ressaltada na apresentação do documento a necessidade de realização de um processo de reflexão sobre a atuação das escolas e dos professores diante dos desafios atuais da educação, atribuindo um papel central a reflexão sobre a prática pedagógica, como estratégia para a construção dos conhecimentos fundamentais para um exercício profissional que viabilize atividades pedagógicas de qualidade, que resultem na aprendizagem de todos os alunos.

E, se tomarmos como pressuposto que propostas pedagógicas de qualidade são aquelas que consideram as possibilidades e respondem às necessidades de aprendizagem dos sujeitos a que se destinam, para atuar o professor terá que dominar um amplo repertório de conhecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, sobre os seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem e sobre formas adequadas de estabelecer uma mediação didática que, de fato, os faça aprender. (ACRE, 2009, p.9).

No documento busca-se a superação de uma visão que compreende os conteúdos escolares como os conhecimentos específicos de cada área da ciência. Considera não somente os conhecimentos a serem ensinados, mas os que favorecem a construção de diferentes capacidades fundamentais para o desenvolvimento humano. Há uma clara intenção de promover um processo de escolarização, que vá além do aspecto cognitivo, destacando os aspectos físicos, afetivos, emocionais, de inserção social e de relação interpessoal, na perspectiva de ampliação das oportunidades educacionais e sociais. Esta posição vem ao encontro da concepção de Sacristán (2000, p.174) que afirma:

Numa sociedade em que a cultura de procedência dos indivíduos condiciona suas capacidades, interesses e aspirações, o currículo comum da escolaridade pode ser entendido como o conjunto de conhecimentos, competências e valores que todos podem tirar proveito.

Certos conteúdos que são mais necessários para aqueles que sem sua aquisição seriam mais discriminados fora da escola. Esses conteúdos são a oportunidade para todos aqueles que por sua cultura de procedência e origem social, teriam menos oportunidades de ter acesso ao conhecimento e às distintas formas de expressão cultural. O currículo comum é uma oferta para participar dos bens culturais, criando as condições da colaboração e igualdade social.

Utilizando a mesma caracterização de Zabala (1998), o documento aponta quatro tipos de conteúdos (factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais) e as formas como devem ser ensinados e incorporados nas atividades pedagógicas propostas pelos professores. Faz-se um alerta que não basta identificar os tipos de conteúdo. É necessário considerar os diversos modos de como os alunos aprendem.

Mas o fato de poder identificar as características predominantes nos conteúdos, bem como as principais estratégias de aprendizagem e, em consequência, as abordagens metodológicas mais adequadas, não significa que as apropriações do sujeito que aprende se dão de maneira isolada em cada caso, muito pelo contrário. (ACRE, 2009, p.21).

Além dos conteúdos são elencados os objetivos que devem ser observados não como uma padronização, evitando que a ação pedagógica desconsidere o desenvolvimento individual de cada aluno. Os objetivos devem segundo os documentos manter uma íntima com os propósitos pedagógicos da escola.

A formulação dos objetivos indicados nos Cadernos de Orientações Curriculares apresenta as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pelas crianças, quando a proposta de ensino é organizada segundo os pressupostos e os desdobramentos pedagógicos defendidos nesses materiais. Se os propósitos da escola, aqui enunciados, indicam algumas das principais tarefas das escolas para garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades de seus alunos, nos objetivos que compõem as referências curriculares das diferentes áreas de conhecimento (que compõem as publicações específicas), estão indicadas quais são estas capacidades – que coincidem com objetivos anuais, com expectativas de alcance, com o que se considera desejável e necessário que todas as crianças

aprendam durante o período letivo. Dessa perspectiva, o desenvolvimento das diferentes capacidades das crianças é a razão de ser da educação escolar. (ACRE, 2009, p.15).

Para cada tipo de objetivo e conteúdo são apresentadas sugestões de atividades pedagógicas que orientem o professor na elaboração dos seus planos de aulas e atividades de avaliação que considere a natureza dos conteúdos e das atividades propostas, para que o planejamento possa manter uma coerência entre as finalidades e aquilo que de fato foi trabalhado com os alunos.

Todas estas modificações necessitam de uma organização da escola voltada para atender o desenvolvimento dos alunos, o que requer um planejamento voltado para o desenvolvimento de um processo de aperfeiçoamento profissional permanente de toda a equipe escolar.

Neste contexto, a formação de uma comunidade de aprendizagem passa a ser uma das principais tarefas do diretor escolar. Para que os profissionais da escola possam desenvolver competências profissionais, que sustentem a construção de um projeto pedagógico que tenha como finalidade assegurar o acesso ao conhecimento de cada um dos alunos, é necessário que haja partilha, troca de experiências, na perspectiva de se construir uma coesão baseada nos princípios elencados em suas propostas pedagógicas, no sentido apontado por Pacheco,

A escola torna-se comunidade, na medida em que seus membros partilham interesses, compreendem o valor das necessidades e perspectivas dos outros e consideram as relações sociais de poder que definem as prioridades presentes nos seus discursos. Desse modo, “os discursos são acerca do que poderemos dizer e pensar, bem como acerca do que poderemos falar”, conferindo sentido à ação de uma comunidade. (2003, p. 106)

Estas tarefas impõem aos diretores de escolas um conjunto de desafios que só podem ser vencidos se os princípios da gestão democrática forem de fato colocados em prática, pois os pressupostos apresentados nas Orientações Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental têm o fortalecimento da escola como instituição como uma premissa. A não efetivação destes princípios pode ocasionar a fragmentação do trabalho pedagógico, prejudicando os alunos no seu direito de ter uma educação de qualidade, e de impor aos profissionais da escola uma organização de trabalho, que pela ausência da reflexão sobre a sua prática, torna-se sem sentido e vazia.

Portanto, não há como se falar em reforma curricular, sem o estabelecimento de mecanismos que promovam o diretor da escola em uma liderança pedagógica, que contribua para o crescimento de toda a comunidade escolar.

CONCLUSÃO

Diante desta breve análise foi possível constatar que, a construção do currículo está diretamente ligada ao conceito de gestão democrática, tendo em vista que a partir desse conceito e de uma legislação que dá conta de responder por esse tipo de educação, são necessárias novas formas de orientação educacional. A construção do currículo no cenário educacional do país exigiu novas formas que priorizam as avaliações dos alunos e a formação continuada dos professores, tendo em vista que o conceito de qualidade, está relacionado aos resultados.

No ano de 2005 alguns aspectos importantes referentes à gestão democrática ocorreram no município de Rio Branco e estado do Acre, que passam a estabelecer a parceria e as regras que norteariam a relação entre o estado e o município. A partir da necessidade de ampliação da educação de 8 para 9 anos, foi criado os Cadernos de Orientações Curriculares que apoiariam o trabalho das escolas e dos professores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. LEI N. 1.694, de 21 de dezembro de 2005 “Institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios. Rio Branco/AC: SEE, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Matrícula Cidadã. Rio Branco. 2005

_____. Secretaria de Estado de Educação. Caderno de orientações curriculares, vol.01. Rio Branco, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Caderno de orientações curriculares, vol.02. Rio Branco, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.

_____. *Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação*, 1998, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>. Acesso em: 10 de jul.2016.

_____. *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://migre.me/fiBbX>. Acesso em: 15 de jul. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referencias para análise*. Porto Alegre: ARTEMED, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Perez. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTEMED, 1998.

ZABALA, Antonio. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ARTEMED, 1998.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Márcia Maria Rodrigues Uchôa⁴¹ - PUC (Brasil)

Eveline Ignácio da Silva Marques⁴²- PUC (Brasil)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir a organização do espaço escolar, de forma articulada à prática da gestão escolar, buscando uma perspectiva democrática, dialógica e participativa em todos os setores da escola.

A justificativa da temática se encontra inicialmente na gestão democrática-participativa como uma possibilidade para minimizar os problemas do complexo contexto que vivenciamos na escola e, justifica-se também uma vez que, é necessário e urgente ampliar as discussões sobre a gestão democrática, de forma que esta seja considerada desde a esfera administrativa e se articule a área pedagógica, buscando que o reflexo dessa articulação aconteça efetivamente na sala de aula, e o currículo nesta realidade democrática se torne o fortalecedor de uma formação integral, de um indivíduo crítico e político que busque contribuir para a transformação social.

⁴¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, Linha de Pesquisa Currículo, Conhecimento e Cultura. Coordenadora Pedagógica da rede pública estadual de Rondônia.

⁴² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. Linha de pesquisa Formação de Educadores. Professora da Universidade do Sagrado Coração-USC/Bauru.

Para nos auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica, através de revisão de literatura sobre o tema, assim como pesquisa documental pautando-se em análises de legislações referentes ao tema.

O percurso do texto apresenta inicialmente os conceitos sobre gestão escolar e sua diferenciação do termo administração muito utilizado na esfera educativa, conceitos estes fundamentados em autores como Lück (2007), Mendonça (2000), Libâneo (2004), de forma a compreendermos a gestão da escola como uma prática que favoreça a participação, que é o aspecto primordial no processo democrático.

Apresentamos ainda a gestão escolar democrática fundamentada nos princípios da educação, referente aos aspectos legais, dentre eles os presentes na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação – PNE/2014, legislações estas que evidenciam a gestão democrática da escola como princípio e diretriz da educação nacional.

O artigo se encerra com a conceituação sobre currículo e sua relação com a gestão democrática, considerando que o currículo escolar deve oferecer ao aluno, condições para a autonomia, para que se posicione politicamente e através dos conhecimentos adquiridos e construídos em um processo democrático, contribua para a melhoria da sociedade em que vive.

As considerações caminham no sentido de refletirmos sobre a educação como um ato político, que busca a transformação do indivíduo, conseqüentemente, da sociedade, tendo a gestão democrática-participativa como um caminho facilitador para este processo.

CONCEITOS DE GESTÃO ESCOLAR

Os termos gestão e administração são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática, a gestão aparece como a nova alternativa para o processo político-administrativo da educação (GRACINDO; KENSKI, 2001).

Lück (2007) destaca que o conceito de gestão supera o de administração, uma vez que a administração se refere ao elemento técnico da ação administrativa, enquanto que a gestão diz respeito a mobilização do elemento humano coletivo.

Para Mendonça (2000, p. 69), a gestão pode ser entendida no seu sentido amplo como:

[...] um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até suas perspectivas de implementações e procedimentos avaliativos.

Com base nos estudos brasileiros sobre a organização e gestão escolar, Libâneo (2004) apresenta-nos três concepções de gestão escolar: a concepção técnico-científica; a concepção autogestionária; a concepção democrática-participativa.

Características das concepções de gestão segundo Libâneo

Gestão técnico-científica: poder centralizado no diretor, ênfase na administração, comunicação linear, as tarefas se sobressaem às pessoas.

Gestão autogestionária: responsabilidade coletiva, ausência de direção, acentuação na participação direta, ênfase na auto-organização dos grupos.

Gestão democrática-participativa: gestão participativa, articulação entre a atividade de direção e a participação das pessoas da escola, definição explícita dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos, acompanhamento e avaliação sistemática.

Essa concepção, por valorizar a participação e a tomada de decisões coletivas, constitui-se como elemento para a criação e desenvolvimento de relações democráticas, ao tempo em que ela reflete a concepção de homem, com um ser político e social.

O conceito de gestão escolar que emerge sob essa ótica é aquele ampliado de administração, o que envolve os elementos: administrativo, pedagógico e político do processo educativo, assentados nos princípios democráticos.

Partindo desse enfoque ampliado, entendemos que a gestão da organização escolar, temática aqui proposta, deve ser permeada pelo desenvolvimento de práticas que favoreçam a participação, ingrediente fundamental do processo democrático.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Art. 206, estabelece os princípios do ensino.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber;

III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V. Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII. Garantia de padrão de qualidade;

VIII. Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, em seu Art. 14 estabelece os seguintes princípios da educação:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. **participação** dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. **participação** das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente (CARNEIRO, 1999, p. 77).

Por sua vez, a Lei nº 13.005, que trata do Plano Nacional de Educação – PNE/2014, definiu as seguintes diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Evidencia-se nas legislações supracitadas, a gestão democrática da escola como princípio e diretriz que deve orientar e mediar a educação nacional, através da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Implicações da gestão democrática na prática educativa

Ao remetermo-nos à Constituição Federal de 1988, temos em seu Art. 37 os seguintes princípios da administração pública:

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...] (CF, 1988, p. 16).

Destarte, o gestor escolar democrático deve ter sua prática pautada nesses princípios, bem como, conduzir suas ações primando pela participação coletiva, a descentralização das responsabilidades e a transparência dos atos.

A participação é o núcleo do processo democrático, ela está vinculada à partilha do poder e ao envolvimento da coletividade na tomada de decisões. Na organização escolar, a participação pressupõe que toda a comunidade escolar se envolva nas decisões do processo educativo, objetivando a extinção da centralização do poder, que conduz para práticas autoritárias. A descentralização possibilita a distribuição das atividades, sem prevalecimentos do processo hierárquico, com foco para a responsabilidade e a autonomia. A transparência, por sua vez, torna claro os atos decididos, facilitando o conhecimento destes por todos.

A democratização da gestão escolar tem implicações na prática do diretor, que deixa de ser a única autoridade, com um poder centralizado e hierárquico e passa a dividir decisões com a comunidade escolar.

Para Libâneo (2004) a concepção democrática é aquela que se assenta em uma forma de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente. Essa tomada de decisões coletiva suscita que os membros dividam e assumam as responsabilidades, de maneira autônoma e dinâmica.

Na organização escolar, a gestão constitui-se como o elemento articulador e facilitador de práticas educativas que favoreçam a construção da autonomia e a formação de um indivíduo compromissado com a transformação social, por via de um planejamento participativo, um processo de formação continuada reflexivo e uma avaliação vista como instrumento de tomada de decisões.

A dialogicidade deve ser o aspecto marcante da gestão escolar, a exemplo da “Gestão Paulo Freire”, desenvolvida na cidade de São Paulo, no período de 1989 à 1991, citada no texto de Albuquerque (2001).

Segundo Freire (1996) a prática do educador deve ser marcada por sua formação ética, não aquela com sentido restrito, vinculada aos atos de obediência, mas, a ética “universal do ser humano” (p.7), a que diz respeito a sua capacidade de indignar-se perante a injustiça social, aos atos de imoralidade e aos processos de discriminação racial, cultural, de classe e de gênero praticados.

Esta ética se faz indispensável na prática educativa e por ela devemos lutar, vivenciando-a e incorporando-a na nossa tomada de decisão, frente aos conteúdos que ensinamos e o modo como nos posicionamos diante dos autores estudados, diante das discussões sociais ou mesmo perante às concepções de gestão adotada.

No processo de gestão compartilhada da escola cabe ao gestor democrático motivar a participação efetiva das pessoas através das instâncias colegiadas, como: Conselho Escolar, órgão deliberativo composto por representantes das comunidades escolar e local, que tem como atribuição deliberar sobre questões administrativas, financeiras e pedagógicas no âmbito da escola; Conselho de Classe, órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino aprendizagem; Grêmio Estudantil, órgão colegiado composto pelos estudantes e que representa os interesses destes na escola. Constitui-se em um espaço importante de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos.

Nesse sentido, o gestor escolar deve incentivar a participação dos sujeitos do processo educativo na tomada de decisões, atuar com responsabilidade frente à formação continuada de sua equipe, de modo a atualizar e compartilhar conhecimentos, planejar em conjunto as ações para o alcance de objetivos e metas educacionais e ainda avaliar se os objetivos e as metas foram alcançados ou se precisam ser replanejadas.

O CURRÍCULO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Estudar as teorias curriculares pressupõe estudar fatores que fazem do currículo algo vivo, do dia a dia escolar, das construções e processos de aprendizagem que envolve diferentes sujeitos, sejam professores, alunos, comunidade, família, dentre outros, por isso sua relação com a gestão democrática da escola é fundamental.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) afirmam que compreender o currículo depende de marcos muito variáveis, e devemos considerar que:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nesta mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele. (p. 148).

Desta forma, é fundamental compreender o conhecimento escolar como elemento central do currículo, sendo este, condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos. Por isso, os conteúdos precisam ser relevantes e significativos, ir além do cotidiano, ampliar, transformar, conceber o sujeito autônomo, crítico e criativo.

Ainda sobre o conhecimento escolar, este deve ter características próprias que o distingue de outras formas de conhecimento, de forma que os conhecimentos ensinados nas escolas não sejam cópias daqueles socialmente construídos.

Para Moreira (2007, p. 22),

O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente construídos [...].

Com isso, o currículo passa a ter lugar de destaque no desenvolvimento de pesquisas, reflexões e investigações cuidadosas e rigorosas de professores, que precisam compreender que essas são formas de posicionar-se politicamente, de propiciar ao aluno uma compreensão maior do mundo em que vive, assim como de atuar autonomamente.

De forma geral a concepção de currículo remete aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, experiências de aprendizagem escolares a serem vividas, planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, objetivos a serem alcançados por meio do ensino, processos de avaliação que

terminam por influenciar nos conteúdos e procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA, 2007).

Gimeno Sacristán (2000, p. 16) afirma que

[...] o currículo é algo evidente que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

Desta maneira, este conceito multifacetado, reflete vários posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Entretanto, vale ressaltar que a construção e desenvolvimento do currículo trazem consigo questões ideológicas que o fundamentam, contribuindo para a manutenção ou não de paradigmas, por isso, sendo algo vivo, depende especificamente de quem o constrói, de quem o coloca em prática.

Para Moreira (2007) currículo está diretamente relacionado às atividades organizadas por instituições escolares, concebido como experiências escolares em torno do conhecimento, relações sociais, que contribuem para a construção das identidades dos estudantes. É ainda, para o autor, um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Malta (2010, p. 2) discorre que a escola, com o formato herdado da modernidade, encontra-se em crise e assim afirma:

As reformas educacionais que vêm sendo introduzidas em diversos países, entre os quais o Brasil, procuram ajustar a escola a essas mudanças mais amplas, de acordo com as concepções dominantes sobre as novas demandas da economia, da sociedade e da cultura. Com uma pauta assim ambiciosa e abrangente, as reformas atingem praticamente todos os aspectos dos sistemas educacionais, desde o financiamento, gestão e organização das redes, até o funcionamento das unidades escolares, o conteúdo e o formato da atividade pedagógica propriamente dita

Desta forma, podemos afirmar que o currículo escolar pode e deve oferecer ao aluno, condições para a autonomia, ou seja, o currículo deve dar oportunidade ao estudante para que ele se posicione politicamente, e através dos

conhecimentos adquiridos e construídos em um processo democrático, contribua para a melhoria da sociedade em que vive.

Ao tratar do currículo e sua relação com a gestão democrática, é preciso refletir sobre qual modelo de escola, ensino e professor estamos idealizando, uma vez que este vem determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, econômicas da sociedade em cada momento histórico.

Vale destacar como orienta Arroyo (2007, p. 19):

As indagações sobre o Currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular. Este é o cerne das indagações: repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais –, indagações nucleares pouco privilegiadas nas políticas de currículo.

Esses aspectos do currículo marcam fundamentalmente a gestão democrática, principalmente na área pedagógica, pois como ainda afirma o autor, o docente não é um adaptador de currículo, mas sim, pode ser considerado mediador entre a cultura exterior e a cultura pedagógica que se processa dentro da escola, pois existe a necessidade de se estruturar ambientes complexos, situações ambíguas, conflitos e processos dificilmente previsíveis. Por isso a formação precisa caminhar no sentido de capacitar para o diagnóstico e tomada de decisões de forma autônoma e em grupo. “[...] mais do que armá-lo de respostas, é necessário lhes facilitar esquemas gerais de ação e instrumentos de análise para tomar decisões responsáveis.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 96).

Neste sentido, a gestão democrática-participativa é primordial para o estabelecimento de um currículo, pois terá um referencial político para tomar decisões sobre o currículo e fortalecer-se e efetivamente contribuir para a transformação social.

CONSIDERAÇÕES

É necessário que o gestor da atualidade, repense algumas concepções que durante muito tempo permearam o contexto escolar, e desse modo, amplie seus conceitos de educação, visando a inserção de novos paradigmas, com relação ao multiculturalismo, a interdisciplinaridade, a pedagogia de projetos e à democratização do espaço escolar.

Tudo isso colaborará para a construção de conhecimentos e saberes significativos, que potencialize o educando para atuar de forma consciente na sociedade, em vista de sua transformação.

Torna-se urgente considerar, que a democracia não pode se restringir à dimensão administrativa escolar, ela também deve estar presente na dimensão pedagógica, chegando à sala de aula, caso contrário, estaremos diante de uma pseudodemocracia.

Se queremos transformar a escola em um espaço aberto ao debate e ao diálogo, em vista de uma práxis transformadora, é preciso fortalecer a participação coletiva nas decisões e práticas educativas, em iniciativas como o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, o Projeto Político Pedagógico participativo, etc.

Considerando enfim, a educação como um ato eminentemente político, que visa a transformação do indivíduo, conseqüentemente da sociedade, a prática educativa do gestor deve ser permeada pelo domínio de competências e habilidades, bem como, pautada em uma relação dialógica, que proporcione a dinamização dos atos pedagógicos, em vista do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Gestão Paulo Freire: a ousadia de democratizar a “educação na cidade” de São Paulo (1989-1991). In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

ARROYO, M.G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, com alterações adotadas pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Brasília, Senado Federal, 2007.

_____. Lei Federal Nº 13.005/2014. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, Senado Federal, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTAN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTAN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisa no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coords.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Campinas: Autores Associados, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola – teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa et al. *A escola participativa - o trabalho do gestor escolar*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MALTA, M. *Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo*. In: Revista e-curriculum, v.6 n.1, p.1-8. São Paulo: PUC, 2010.

MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: UNICAMP, 2000.

MOREIRA, A. F. B. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

- XXX -

DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Marciano Antonio da Silva
Samanta Gabriely Alves dos Santos
Aline Gomes de Souza
Carla Acioli Lins

O debate no campo da gestão escolar tem geralmente enfatizado os paradigmas, mecanismos e instrumentos de gestão da escola, e abordado bem menos as relações entre currículo e gestão escolar. A mobilização de estudos que tratem dessa relação parece-nos tão importante para a discussão sobre a qualidade da educação e da escolarização quanto são importantes as discussões que tem sido realizada sobre o tema em sua perspectiva política – econômica. Por isso, nosso texto, sem desconsiderar tal perspectiva, busca problematizar as relações entre gestão da escola e currículo, comumente vistas como debates diferentes e distanciados, mesmo que possam refletir sobre a organização do trabalho escolar e o modo como opera na realidade, ou sobre as tensões entre o que está prescrito pelas políticas educacionais e o que é vivido pela comunidade escolar em seu cotidiano.

Ainda que as relações entre a gestão escolar e o desenvolvimento do currículo não deixem dúvidas de suas contribuições à qualidade da educação, questionamos se a gestão tal como configurada, especialmente na região Agreste, contribuí com experiências curriculares constituídas a partir do reconhecimento e participação da comunidade.

Destacamos que esse texto decorre de nossas reflexões ao cursarmos Gestão Escolar, componente curricular oferecido na Licenciatura em Pedagogia – Campus Agreste / UFPE, especialmente, de uma das atividades vivenciadas que consistiu numa visita para observação do trabalho escolar desenvolvido pelas

professoras do ensino fundamental I com especial atenção para a atuação da gestão da escola. Salientamos que ao longo do texto na medida em que vamos tomando as referências empíricas buscamos também refletir sobre as mesmas.

Ao observarmos o trabalho de professoras e gestora chamou nossa atenção a tendência à fragmentação do trabalho da gestão escolar sempre ocupada com questões de natureza administrativa, demonstrando menor envolvimento com a dimensão pedagógica de seu trabalho. Percebemos que há entre os membros da equipe gestora uma divisão clara de trabalho – a dimensão administrativa, é de responsabilidade do/da gestor/a enquanto que a dimensão pedagógica fica ao encargo da coordenação pedagógica⁴³. O que estranhemos nesse caso não é a divisão de responsabilidades entre a equipe, mas a falta de diálogo entre as dimensões administrativa e pedagógica que estabeleça convergências entre elas, com a função da escola posta no seu Projeto Político Pedagógico, e com as expectativas criadas pela comunidade em relação ao trabalho escolar.

De maneira geral, nossas observações apontam que o modo de organização do trabalho da gestão da escola parece estar relacionado com as exigências postas por programas e avaliações da escola e de seus alunos abreviando assim a relação da gestão com a dimensão pedagógica de seu trabalho.

No que se refere as exigências decorrentes de políticas educacionais que objetivam os resultados, a eficiência e eficácia da educação escolar pública, observamos que os “pacotes prontos” adotados por alguns municípios, não tem trazido melhoras significativas na “performance” da rede no que se refere aos seus resultados. Tal fato nos conduz a supor que há tensões na mescla entre as ideias disseminadas pelo projeto de reforma da educação objetivando resultados e o modo interessado pelo qual as equipes gestoras tanto da escola quanto da educação são compostas. Nesse sentido, é importante destacar que grande parte dos municípios da região, se não todos, adotam a indicação política de gestores/as como principal requerimento de acesso ao cargo, sem preocupação com o perfil da formação do indicado/a ou possível legitimidade da comunidade escolar a fim de apoiar o trabalho desenvolvido pela escola, tal fato aponta para

⁴³ Pode ocorrer da escola não possuir um/a coordenador/a, nesse caso fica mais evidente a fragmentação entre as questões administrativas e pedagógicas, uma vez que a gestão normalmente alega não ter tempo para tratar dos encaminhamentos que dizem respeito a dimensão pedagógica do trabalho escolar e os professores/as, normalmente, cada um/uma ao seu modo assume solitariamente a tarefa que seria compartilhada com a coordenação pedagógica e por ela apoiada.

a desconsideração da importância da comunidade escolar e de sua participação no cotidiano das escolas.

Reconhecendo a importância da comunidade escolar, partimos da ideia de que a sua participação efetiva no currículo, tomado em sua dimensão do vivido, pode trazer maior equilíbrio entre a dimensão administrativa e pedagógica no trabalho da gestão, e, principalmente, qualificar as experiências curriculares de professores/as, estudantes e da escola.

Em tempo, atentamos para o que chamamos de participação pois esta, certamente, não se constitui numa mera formalidade institucional. Abrir na escola espaços de participação para os diversos seguimentos de sua comunidade requer o reconhecimento desses grupos, de sua diversidade de interesses e de suas capacidades para participar das decisões que envolvem a vida escolar. Alonso (2005) aponta para aspecto importante do reconhecimento por parte da escola das contribuições que a comunidade pode oferecer a sua organização, afirma o autor “[...] é do conhecimento efetivo da comunidade escolar e de suas reais necessidades que deve alimentar-se a direção para definir a sua proposta de ação e aplicação dos recursos existentes” (p.7). Concordamos que é fundamental ouvi-los para atendimento de suas necessidades e a para que a escola não legitime processos de exclusão, mas também é importante escuta-los tornando possível a existência de espaços ampliados de participação.

Pensamos que as experiências curriculares propostas pela escola, se considerar a participação da comunidade⁴⁴, tem maiores chances de levar em conta os diferentes interesses, sujeitos e práticas envolvidas por essas experiências. Dessa forma, pensamos o currículo não só como conteúdos, mas também como uma experiência que aproxima sujeitos de conhecimentos e da cultura, e cria sentidos e significados sobre contextos de vida criando possibilidades para a realização de escolhas e tomadas de decisões. Mas como as experiências curriculares podem ser enriquecidas pela participação da comunidade escolar se, em seu modo de operar, a escola aparta-se da comunidade? Daí porque a importância da discussão sobre a necessidade da gestão escolar se articular ao currículo e pautar seu trabalho em valores democráticos, ou seja, reconhecer as especificidades, expectativas e necessidades da comunidade escolar, tornando-a visível no cotidiano.

⁴⁴ Estamos nos referindo, especialmente, aos estudantes e suas famílias, professorado e equipe gestora.

Ressaltamos que a participação da comunidade se relaciona com processos de democratização da educação e da escola, e nesse sentido não observamos, em parte dos municípios do Agreste, ações importantes na direção da democratização da gestão escolar, a começar, como já apontado, o acesso ao cargo para a gestão da escola requer apenas indicação política deixando de considerar requerimentos como formação, vínculo com a rede e com a escola, reconhecimento da comunidade. Essa forma de acesso, em nosso entendimento, pode trazer o isolamento do /a gestor/a no contexto escolar, a fragmentação do trabalho de gestão em sua dimensão administrativa e pedagógica, e redução do trabalho de gestão da escola a dar respostas a administração central (Secretarias de Educação Municipais) desconectando-o da comunidade escolar que dessa forma tem restringida sua participação em ações importantes na configuração de experiências curriculares tal como, por exemplo, a construção, acompanhamento, avaliação e redefinição do Projeto Político Pedagógico da escola, participação nos conselhos escolares e de classe, espaços importantes para pensar experiências curriculares que considerem a comunidade.

A coordenação pedagógica, formalmente encarregada pela gestora de apoiar e acompanhar o trabalho pedagógico, acaba na prática, auxiliando o gestor /a a exercer controle sobre o trabalho dos/as professores/as. Observamos que esse movimento da coordenação pedagógica com relação ao professorado é intensificado quando o município adota programas de ensino prontos, cuja exigência posta para o professorado consiste apenas na execução das propostas desses programas e na prestação de contas das atividades realizadas.

Consideramos que do ponto de vista do professorado essa prática da gestão da educação municipal é problemática no sentido que retira dele autonomia sobre seu trabalho na medida em que não é ele que pensa e propõe experiências curriculares nas quais sejam envolvidos seus pares, estudantes e seus responsáveis ou a própria gestão. O trabalho do professorado é concebido externamente a ele e a escola, é um trabalho apenas executável, sem considerar a capacidade criativa, o inusitado e imprevisível características próprias do trabalho docente.

Notamos que essa configuração na organização das escolas municipais pode estar, novamente, relacionada às características próprias dos processos de democratização das redes. Nesse sentido, destacamos a escassez de concurso público para professores das redes, alguns municípios contam com mais de dez anos sem concurso para professor do ensino fundamental, havendo um número significativo de professores contratados, geralmente, por indicação política, e mais uma vez critérios relativos a formação não são considerados. Pensamos que

tal fato enfraquece, no contexto escolar, a luta por espaços possíveis para a participação uma vez que a indicação pode fragilizar as lutas por participação nas decisões referentes ao currículo escolar, o /a professor/a de passagem pode não investir na criação de compromisso com a rede não se envolvendo com as questões que necessitam de maior enfrentamento e organização do grupo profissional tal como exemplo questões relativas à carreira.

Enfim, nesse texto buscamos problematizar a gestão escolar a partir de uma reflexão em torno da participação da comunidade escolar, enfatizando a sua importância para a criação de experiências curriculares que considerem a diversidade de interesses daqueles que participam do cotidiano escolar. Reconhecemos que para tratar o currículo vivenciado nas escolas não podemos nos pautar no currículo prescrito pela instituição, é preciso percebê-lo para além da proposta curricular que se encontra presente nas instituições de ensino, percebendo-o a partir de uma construção conjunta entre a instituição e a comunidade escolar. Pois de acordo com Macedo (2006, p.287) “[...] o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo (...)”. Desse modo, procuramos tratar de um currículo que ultrapassa as questões de organização institucional, centramos num currículo pautado nas experiências dos sujeitos dentro da organização escolar e nas suas relações e interações dentro desse espaço que é influenciado pelas relações externas à escola ao qual a mesma necessita proporcionar aos seus sujeitos a oportunidade “[...] de forma democrática e cooperativa” (LOPES, 2011 p.23).

Entretanto, pensar a gestão enquanto potencializadora de ações que busquem a participação da comunidade no processo de tomada de decisões requer o entendimento de que não podemos restringir participação a presença de alguns sujeitos nos processos de decisão, pois, mais que estarem presentes, os mesmos precisam ser colocados em condições favoráveis para que consigam construir e colocar em pauta seus interesses.

Compreendemos que o currículo ultrapassa as questões de organização de atividades, experiências e recursos. Pontuamos um currículo que se configura também nas relações interpessoais na medida em que o mesmo influencia tais relações a ponto de configurar o ambiente escolar, enquanto um espaço que favoreça tanto as aprendizagens científicas quanto das relações sociais.

As nossas observações sinalizam para um processo de democratização que ocorre muito lentamente refletindo na participação da comunidade e nos espaços em que está “autorizada a participar”, esses espaços são restritos

comumente as festividades da escola e reunião de resultados dos alunos aquém de uma participação no debate sobre o trabalho da escola.

Neste sentido, ressaltamos que há uma fragilidade na compreensão acerca da comunidade escolar, visto que boa parte entende como sendo apenas os pais e os/as alunos/as. Quanto ao currículo vivenciado, compreendemos a partir da fala dos/as gestores/as que o mesmo não contempla a relação entre a comunidade e sua cultura, impossibilitando o atendimento de seus interesses. Sendo assim, a realidade explicitada demonstra que há um longo caminho a ser percorrido no sentido de provocar rupturas com os modelos postos, principalmente no que se refere a um currículo que esteja pautado numa construção conjunta e atue a partir do atendimento dos interesses da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUTIERREZ, Gustavo Luis, CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios* / Naura Syria Carapeto Ferreira, (org.). – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Cassimiro. *Teorias de currículo* / Alice Cassimiro Lopes, Elizabeth Macedo. – São Paulo: Cartaz, 2011. Apoio: Faperj.

MACEDO, Elizabeth Macedo. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n.32 maio/ago. 2006.

NASCIMENTO, Priscila Ximenes Souza do; MARQUES, Luciana Rosa. As interfaces da participação da família na gestão escolar. *RBP AE* - v. 28, n. 1, p. 68-85, jan/abr. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática*. (2009).

LIMA, Sueli Azevedo de Souza da Cunha. Gestão da escola: uma construção coletiva superando conflitos e rompendo com a rotina burocrática. *RBP AE*. V.15, n.2, jul./dez.1999

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em revista*. Belo Horizonte. v.25, n.03, p.123-140. Dez. 2009.

ALONSO, M. *Gestão escolar: revendo conceitos*. São Paulo, PUC-SP, 2004.

- XXXI -

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E MUDANÇA: A REFORMA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria da Glória Silva e Silva – IFSC (Brasil)

INTRODUÇÃO

A elaboração e aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cursos de Graduação integrou as reformas educacionais decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Nas instituições de educação superior, as ações de gestão pedagógica e de formação de professores relacionadas à mudança curricular são desenvolvidas especialmente pelas Pró-Reitorias de Ensino de Graduação ou representantes equivalentes. A reforma curricular mobiliza conhecimentos no âmbito do currículo, da prática pedagógica e das formas de ensinar e aprender que podem fundamentar práticas inovadoras dos docentes.

Este trabalho foi produzido a partir de resultados de pesquisa realizada para tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Universidade: teoria e prática, e tem como referência o campo da Pedagogia Universitária (PU). A Pedagogia Universitária é definida como um campo polissêmico que envolve tanto a produção, como a aplicação de conhecimentos pedagógicos na educação superior. Implica em considerar “uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico” (CUNHA, 2006, p.351).

As ações de PU desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação de uma instituição comunitária do Estado brasileiro de Santa Catarina

são o foco de atenção no caso estudado. O objetivo é identificar implicações da reforma curricular em andamento nas últimas décadas para o trabalho dos professores na educação superior.

REFORMA E MUDANÇA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A questão da reforma e da mudança curricular foi discutida por Popkewitz (1997). Para este autor, a mudança se refere à introdução de algum programa ou tecnologia dentro de uma escola ou sala de aula. A reforma, por sua vez, de acordo com o mesmo autor, pode ser melhor compreendida como parte de um processo de regulação social que estabelece interações em diversos níveis do currículo.

A regulação dos indivíduos e de suas práticas na instituição acontece no contexto pedagógico do currículo. A política curricular é “um aspecto da política educativa que estabelece a forma de selecionar (. . .) o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele” (SACRISTÁN, 2000, p.109). O modo como os professores veem e transferem o currículo para a prática depende da dimensão política da participação dos professores na definição do novo currículo.

As Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), são organizações não estatais que se sustentam por financiamento público, isenções fiscais e, principalmente, mediante o pagamento de mensalidades pelos estudantes. São fundações privadas sem fins lucrativos, que necessitam manter sua sustentabilidade financeira e inserção no mercado educacional como forma de sobrevivência. Com a Lei 12.881, sancionada em 13 de novembro 2013, a chamada Lei das Comunitárias, ainda muito recente no momento de realização da pesquisa, as instituições comunitárias nutrem expectativa de reconhecimento de sua natureza.

Nestas instituições, assim como nas demais, as reformas educacionais pós-LDB de 1996 provocaram a busca de adequação dos currículos ao exigido pelo sistema de avaliação do governo brasileiro. A instituição comunitária de educação superior investigada enxergou no processo de reforma de seus currículos de graduação, necessário para o incremento da qualidade dos cursos, a oportunidade de redirecionamento do seu modelo de gestão.

O modelo de universidade desenvolvido por Clark (2003) ajuda a compreender articulações entre gestão e mudança. Com base em estudos de caso, o autor desenvolveu o Modelo de Universidade Sustentável, segundo o qual as universidades orientam-se fortemente para a mudança, assumindo um caráter

altamente proativo no sentido de se adaptarem a uma sociedade em transformação. De acordo com Clark (2003), a necessidade de reforma cresce no mundo todo e as demandas impostas às universidades sobrepujam a sua capacidade de resposta. O desafio das instituições está em redefinir suas posições e compromissos para que gestores e professores trabalhem em favor de processos de tomada de decisão que promovam mudança e adaptação a novos contextos.

A implantação de uma nova forma de gestão demandou investimento em Pedagogia Universitária na instituição estudada. A partir de 2004, esta passou a contratar especialistas em educação para contribuir na elaboração de documentos institucionais e realização de ações internas de formação continuada de professores. Este investimento da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e da instituição como um todo em mudanças curriculares consonantes com as finalidades almejadas se materializou, a partir de 2009, em um novo Projeto Pedagógico Institucional, vigente a partir do ano de 2010.

Dando continuidade à reforma, a instituição desenvolveu novas diretrizes acadêmicas para a elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação. Estes passaram a ter a sua organização curricular composta por Unidades de Aprendizagem reunidas em certificações que podem compor currículos de diferentes cursos, permitindo o compartilhamento de espaços e materiais didáticos e dando maior flexibilidade e sustentabilidade financeira à oferta educativa. Os conteúdos e atividades formativas propostos nestas Unidades de Aprendizagem devem convergir para o desenvolvimento das competências previstas em cada certificação. As atividades formativas devem acontecer em ambientes de aprendizagem que vão além da sala de aula.

A instituição realiza ações frequentes de formação continuada. Com base no estabelecido em seu Projeto Pedagógico Institucional, os gestores vem propondo aos docentes que estes sejam orientadores da aprendizagem dos estudantes, e não mais transmissores de conteúdos. A proposta pedagógica implica em articular atividades de ensino com pesquisa e extensão. Nestas ações de PU, busca aproximar as propostas idealizadas na elaboração dos projetos de curso da realidade da sala de aula universitária. São cursos, reuniões pedagógicas e escrita coletiva de documentos norteadores das práticas de ensino.

A observação dos encontros de formação continuada que foram realizados no período de 2012 a 2014 pelo Programa de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da instituição demonstrou que as ações de PU desenvolvidas procuram ser participativas e voltadas ao desenvolvimento institucional. Considerando os conteúdos e os objetivos das atividades

promovidas, verificou-se que os professores recebem formação para captar financiamento para projetos de pesquisa e extensão; adaptar suas atividades a novas tecnologias e recursos educacionais; identificar desafios e oportunidades no âmbito da gestão universitária; modificar suas práticas para implementação de um novo modelo que contribua para a sustentabilidade das atividades de ensino.

IMPLICAÇÕES DA REFORMA PARA A DOCÊNCIA

Os estudos de Popkewitz (1997) sobre reforma educacional indicam que a compreensão da reforma curricular pode ser alcançada quando buscamos investigar como interpretam a mudança curricular aqueles que a vivenciam. Analisar as falas de gestores e docentes permite verificar discursos e práticas em torno da mudança curricular que trazem implicações para o desenvolvimento do trabalho docente.

No processo de pesquisa, foram consideradas as falas de gestores em notícias publicadas no período de 2012 a 2014 no portal da universidade na internet. Essas notícias estão acessíveis em repositório, categorizadas sob o tema “Educação”. Foram também tomados para análise depoimentos de 90 docentes participantes de ações de PU do Programa de Formação Continuada institucional que estavam registrados em fórum de discussão no ambiente de educação a distância da universidade.

As falas dos gestores evidenciaram a busca da instituição por sustentabilidade financeira, sua prontidão para a mudança e a valorização da inovação. Um gestor orienta, numa das falas selecionadas:

novos cursos, novos projetos, novos produtos, novos serviços. A sustentabilidade da instituição precisa disso (Gestor 1).

Outro gestor reforça, em entrevista noticiada no portal da universidade:

a migração para o sistema federal de ensino, aliada à lei que criou as universidades comunitárias, trará uma série de outros impactos positivos, como a possibilidade de participar de mais editais de pesquisa e de extensão (Gestor 2).

Ainda a fala de outro gestor indica que a mudança curricular tem implicações diretas para o trabalho docente:

O professor também vai ter uma atitude diferente.[...] tem que melhorar, tem que aperfeiçoar, mas sempre nesse tom, numa relação de construção (Gestor 3).

Os docentes, por sua vez, vivem o desafio de discutir o currículo e moldá-lo com autonomia, de acordo com as demandas de aprendizagem dos estudantes e com as discussões realizadas nos espaços de participação articulados pelos gestores. Conhecer a organização do trabalho docente na instituição contribui para que se compreenda o custo, para o docente, de sua participação nas definições curriculares.

É relevante observar que 51% dos professores são horistas, contrariando a orientação do Art.52 da LDB, segundo o qual um terço do corpo docente deve ser contratado em regime de tempo integral. No regime de trabalho horista, as horas pagas correspondem às horas semanais de aulas ministradas, de modo que os professores horistas dedicam-se predominantemente ou exclusivamente ao ensino e nem sempre mantêm a mesma carga horária de um semestre para outro. Além disso, o número de alunos aumentou na instituição no período de 2001 a 2011, ao mesmo tempo em que houve diminuição no número de docentes. Enquanto em 2001, havia 1 professor para cada 11 estudantes, em 2011, 24 estudantes estavam matriculados, para cada professor contratado. Em 2001, se tinha 1.517 docentes para 17.066 estudantes. Em 2011, o número de docentes caiu para 1.217, mas o número de discentes já chegava a 29.740 (ACAFE, 2014).

Nas falas dos professores, as mudanças em movimento são relacionadas à competitividade institucional. São usadas expressões como “necessidade de competir” e “mercado”. A referência ao aluno como centro da mudança curricular acompanha seu entendimento como “cliente” dos serviços educacionais da universidade.

De acordo com a concepção de reforma curricular que fundamenta este trabalho, os entendimentos da mudança identificados nas falas de gestores e docentes no contexto das ações de PU desenvolvidas podem ser compreendidos como práticas que tem o poder de estabelecer as “prioridades e posições para os indivíduos nas relações sociais” (POPKEWITZ, 1997, p.12). Essa regulação de papéis, posições e prioridades institucionais, por meio da reforma, pode ser verificada em muitos dos trechos de depoimentos de professores que foram selecionados. Destacam que é preciso mudar a prática vigente, mas encontram limites para realizar tais mudanças.

A forma como vínhamos atuando já estava bastante ultrapassada, com certeza este momento de inovação era preciso (Professor 9).

O professor tem mais autonomia para incrementar o processo de desenvolvimento da unidade curricular, mas isso exige maior dedicação (Professor 42).

Vejo que temos muita dificuldade em transformar um modelo que é filosoficamente muito bem embasado, mas que na hora de implementar encontramos muitos obstáculos operacionais a superar. Creio que com os instrumentos atualmente disponibilizados ao professor é muito difícil de conseguir implementar mudanças tão profundas quanto as esperadas pela instituição com esse novo modelo (Professor 06)

A racionalidade técnico-instrumental dominante prevalece e é característica da concepção de docente que se adapta e aplica sem maiores questionamentos as orientações institucionais. Desta forma, a concepção de professor hegemônica continua sendo a de um “especialista técnico”, como descrito por Contreras (2002), em detrimento da concepção de docente pautada pela reflexividade crítica. A figura do professor como mero desenvolvedor de um currículo pré-estabelecido é contrária à sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades, mas só o professor pode escolher as tarefas mais adequadas para desenvolvê-las. Assim, o professor que meramente executa diretrizes, segundo Sacristán (2000), é um professor desprofissionalizado.

A visão do professor como funcionário (. . .) cuja atuação está administrativamente controlada, alguém que cumpre uma tarefa estabelecida de fora, é uma *configuração política* de seu papel profissional. Frente a ela, pode se contrapor outra forma de entender seu papel profissional, mais próxima a do planejador do conteúdo de sua própria atividade (SACRISTÁN, 2000, p.168)

Com isso, ainda não há uma real ruptura com os processos que até então eram desenvolvidos, mantendo-se a mudança estruturada sem que sejam percebidas alterações significativas nas relações sociais estabelecidas entre gestores, professores e estudantes no contexto pesquisado. Este entendimento transparece na fala de professores, que revelam

O que foi planejado previa inovações significativas em todo o processo de ensino e também de administração. Porém, para implantar esse novo modelo, não basta fazer adaptações. É necessário realmente uma mudança de paradigma, que além de todo o preparo docente, há um impacto bastante grande na área administrativa, inclusive na área financeira da universidade (. . .) O que eu percebo é que a operacionalização não está condizente com o que foi planejado. Tanto no ensino presencial como no ensino à distância, de forma que a prática docente permaneceu quase a mesma. Essas discussões é que darão início a mudança almejada por todos, por isso, essa formação é bastante importante (Professor 16).

Verifica-se, assim, que foram propostas novas metodologias de ensino, mas o paradigma em que este está fundamentado intensifica a orientação para a sustentabilidade financeira da instituição. As ações de PU, com a consciência de suas limitações e de seu contexto, podem contribuir neste processo de analisar coletivamente e questionar as condições em que a prática se realiza, para que esta possa ser reformada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar os significados atribuídos à mudança curricular por gestores e docentes participantes das ações de PU desenvolvidas pela instituição comunitária catarinense cujo caso foi estudado contribui para perceber como um contexto institucional específico responde às reformas educacionais em desenvolvimento no país.

Na mudança curricular que realizou, a instituição procurou introduzir inovações nas salas de aula e ambientes virtuais que contribuíssem para a permanência e o êxito dos estudantes e para o bom desempenho nas avaliações. As mudanças curriculares realizadas tomaram como princípios o ensino por competências, a flexibilização curricular e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os desdobramentos da LDB de 1996 na reforma dos cursos de graduação.

Investindo em ações de PU e planejamento pedagógico articulado em certificações por competências, a reforma realizada poderá contribuir para “otimizar” ainda mais o quadro de professores em relação ao número de estudantes. Porém, o regime de trabalho do corpo docente dificulta que invistam voluntariamente em ações de planejamento e de formação continuada e realizem

atividades de pesquisa e de extensão. Fica limitada a possibilidade dos docentes de discutir o currículo e moldá-lo com autonomia, o que pode comprometer o sucesso do modelo pedagógico idealizado.

Nas instituições comunitárias de educação superior, a participação do docente nas decisões ocorre de diferentes formas, dependendo da concepção de docência e do modelo de gestão adotado. A resposta aos desafios apresentados pelas reformas educacionais implica em atribuir significados e sentidos às mudanças vividas dentro das instituições no processo de elaboração de novos currículos.

No caso estudado, o processo de adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais se mostrou articulado a mudanças no próprio modelo de gestão da universidade, pressionando os professores para a reconfiguração de seus papéis e posições no desenvolvimento do currículo. Entretanto, as condições de trabalho a que os docentes estão submetidos limita as possibilidades de ruptura e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACAFE. Serviços/Estatísticas ACAFE. Disponível em:

<http://www.new.acafe.org.br/acafe/> Acessado em: 20/07/2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96* – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. *Lei 12.881, sancionada em 13 de novembro 2013*. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, 2013.

CLARK, B.R. *Sustaining change in universities: continuities in case studies and concepts*. *Tertiary Education and Management*. The Netherlands: v. 9, n.2, 2003, p. 99-116.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Verbete: Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: RIES/Inep, 2006 (p.351).

POPKEVITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 90: UMA ANÁLISE DE SIGNIFICADOS FRENTE AO CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR

Maria das Graças da Silva Reis - UFAC (Brasil)

Maria do Rosário Guedes Monteiro – UFAC (Brasil)

Lúcia Torres de Oliveira - UFAC (Brasil)

Rosa Maria Braga – UFAC (Brasil)

INTRODUÇÃO

Refletirmos acerca do contexto das reformas educacionais a partir dos anos 90, consiste relacionar como estas foram sendo concatenadas no espaço escolar de modo que fossem desenvolvendo aspectos relevantes com fins para a qualidade educacional, uma vez que a escola mesmo sendo vista como um organismo social e promissora para alavancar o conhecimento, foi por muitos anos deixada de lado pelas políticas educacionais brasileiras.

Segundo Oliveira (2013), o Brasil vivenciou durante mais de 20 anos traços ditatoriais, que se efetivaram por meio de um golpe de Estado. Foi somente no final do ano de 1970 e início de 1980 que acentuadas lutas instauraram-se em prol da democratização da educação, arremessando-se uma ampla defesa a favor do direito à escolarização para todos, ancorando-se também maior participação da comunidade na gestão da escola.

É no período pós-ditadura que se insere junto à Constituição de 1988 sob o art.206 o princípio da gestão democrática, decifrando em seus incisos a garantia para a qualidade do ensino, sendo que, alguns destes foram transferidos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, esta por sua vez, sendo promulgada oito anos depois.

Para este estudo nos propomos através de um recorte, mover uma discussão que contemple alguns campos de forte influência, que se solidificaram

no contexto das reformas educacionais dos anos 90 focando com mais ênfase o currículo e a gestão escolar, assentando-se que suas relações instauraram-se com vigor e sob o discurso, de que, tais mecanismos tinham como escopo principal a qualidade do ensino.

REFORMAS EDUCACIONAIS: ENTRECruzAMENTO ENTRE GESTÃO E CURRÍCULO ESCOLAR

Ao remontarmos um direcionamento acerca das reformas educacionais no Brasil a partir dos anos 90, requer primeiramente abordarmos através de um enfoque as articulações e características que contornaram os processos da gestão escolar e as políticas de currículo, bem como aludirmos que as políticas educacionais podem ser compreendidas como um eixo estruturador do desenvolvimento social, sendo assim firmadas também como política social.

Nessa perspectiva Oliveira e Duarte (2005, p.285) nos afirmam que,

As políticas sociais na realidade brasileira atual, visam prioritariamente o alívio à pobreza, a retirada da condição de miséria daqueles que sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência. Mantêm-se, pois, os traços restritivos na forma de tratar as questões sociais no Brasil, uma vez que os avanços propostos na Constituição de 1988, e que na tão propalada modernização do país, persistiu o traço da era desenvolvimentista que submeteu-se à política social à política econômica.

A ideia supracitada nos dar margem para que possamos refletir acerca das contradições ocorridas, uma vez que a política firmada para aquele momento realçava –se de forma fragmentada, e seguia os traços da era desenvolvimentista, voltada para uma política de resultados que se consubstanciava efetivamente nos sistemas econômicos capitalistas. “Somente na Constituição de 1988, que se propõe a cobertura mais ampla, universal para determinadas políticas sociais, o que representou um avanço significativo [...]” (OLIVEIRA, DUARTE, 2005, p.283). Ou seja, foi a partir da Carta Constitucional onde determinados princípios foram instituídos, de modo que os direitos sociais mesmo fragmentados fossem aos poucos se efetivando.

Adentrando ao plano das reformas, vale aqui ressaltar que o final dos anos 70 e início dos anos 80, foi demarcado pelo processo de democratização do ensino e aqui não poderíamos deixar de mencionar como de fundamental importância a “ampla defesa do direito à escolarização para todos, de

universalização do ensino e de defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola” (OLIVEIRA, DUARTE, 2005, p. 284). Além disso, foi instituído no art. 206 da constituição de 1988 os princípios norteadores sobre gestão democrática, sendo que estes se consolidaram oito anos depois com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) em seus artigos:

Art.3º.O ensino será ministrado nos seguintes princípios:

(...)

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

(...)

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Ao salientarmos os princípios que regem a gestão democrática torna-se imprescindível aqui enfatizar sobre o artigo 3º, inciso VIII da LDB 9394/96 e Art.206º da Constituição Federal no inciso VII, onde segundo (OLIVEIRA; ADRIÃO apud PARO, 2002, p.80) apresenta como princípio “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”, e atribui um certo recuo aos princípios, visto que, segundo o autor há uma nítida concepção de que a gestão democrática irá se efetivar apenas no ensino público sendo que ao ensino privado se pautará um ensino centralizador e autoritário.

É necessário enfatizar também o que Sousa Santos (2006,2007) expõe sobre o processo de regulação e emancipação, ao sustentar que há uma certa controvérsia frente a tais parâmetros, pois enquanto o processo de regulação dar-se-á como robusto, o pilar de emancipação se atrofia comprometendo a lógica do discurso sobre o princípio da comunidade. Isso permite- nos compreender que tal predominância afetará diretamente os princípios da gestão democrática tão propalado no bojo das reformas educacionais, uma vez que enquanto o Estado se propõe a designar “gestão pedagógica de ensino” traz de forma bem

“acentuada” que os resultados advindos dessa gestão se efetue ao que está prescrito fora e distante dela, comprometendo dessa forma a qualidade educacional.

Assim, é notório que o caráter hierarquizante vai se instaurar no meio escolar e a gestão irá cumprir com a ordem estabelecida dos sistemas. O currículo também será prescritivo de forma a atender aos resultados que irão ser mensurados pelo excessivo controle dos testes padronizados.

Um outro elemento que se pautará como fator contraditório no âmbito das reformas educacionais está ancorado ao discurso da LDB 9394/96 em seu Art. 14, inciso I, que versa sobre “a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola”. Compreendemos que essa participação até pode se efetivar no plano teórico, porém, na prática há um distanciamento. Para reafirmar essa ideia Veiga (2001,p.47) aponta que, “o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”, ou seja, se esboça aqui um obscurantismo frente aos princípios democráticos.

Nesse segmento comporta-se a ideia de que as configurações curriculares, bem como os próprios sistemas de avaliação que se apregoam sob a égide de produto, acabam comprometendo os fatores intra-escolares que definem as finalidades educacionais, uma vez que são postos sob a ótica da “regulação e mensuração estatal”.

Cabe também relacionarmos que as políticas de caráter oficial, hegemônicas, estabeleceram-se diante das políticas curriculares sob um enfoque controlador, pois ao aplicarem suas ações, firmaram-se sendo palco de execução do jogo político, e mesmo tendo como propósito principal assumirem nas últimas décadas um discurso democrático, a ideia que aqui se transfere é de que traços ameaçadores frente à qualidade educacional tem submergido intensamente no meio educacional realçando como um dos pontos principais o fracasso escolar (BARRETO, 2000).

É importante salientar que sob essa ótica, as políticas curriculares acabam se contornando sob um discurso híbrido, ou seja, se estruturam de forma distinta, sendo que nem sempre aquilo que é gerado e implementado tem correspondido aos que recebem a política, e no Brasil o discurso híbrido segundo Geraldi (2000) se expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além das resoluções recentes que fixam as diretrizes para a educação infantil, básica e fundamental de 09 anos.

Para não se tornar tênue essa ideia, Bowe e Ball (1992) vem afirmar que recentemente as políticas educacionais tem sido determinadas sem que se ouça os principais envolvidos e interessados, que são justamente os que irão receber as políticas. Nesse sentido, só se confirma o que já sabemos, os técnicos distante da realidade acabam construindo políticas fragilizadas que não correspondem aos objetivos da educação. Segundo os autores “o elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pela política” (BOWE e BALL, 1992, p.08).

Dessa forma, o viés democrático passa a ser um jogo de aparências onde na prática de fato, não é legitimado. Na tentativa de se elevar uma maior compreensão, Sacristán (2013, p.49) afirma que,

[...] no caso do currículo, isso se alcança outorgando a legitimidade de seu exercício a instâncias representativas, obrigadas por conformação e atribuições a essa transparência, por um viés negativo, a definição e o controle do currículo podem trazer à tona ou tornar visível todos aqueles resquícios nos quais o poder possa se concentrar de forma imprópria (mecanismos obscuros para a designação de cargos, designação de postos escolares, avaliações impróprias etc.[...].

Sob essa ideia do movimento de controle, o que nos inquieta, é saber como a gestão escolar dita “democrática e participativa”, o currículo dito como elemento voltado para atender as especificidades locais, os saberes significativos e o projeto político pedagógico que confere grau de autonomia, conseguem estabelecer uma articulação para atingir as finalidades da educação, se já há uma definição padronizada e globalizada instituída pelo Estado do que deve ser seguido e alcançado.

Tais instâncias representativas como afirma o referido autor, vão de encontro ao que é bem visível no meio educacional, uma desarticulação entre teoria e prática no contexto do currículo, que compromete o ensino e que tem se gerado como aponta Geraldi (2000), a necessidade de um melhor entendimento acerca das políticas curriculares e globalização, uma vez que estas tem nas últimas décadas se atentado para atender “a força do modelo neoliberal” correspondendo aquilo que é prescrito pelos organismos multilaterais.

Reconhecemos que há uma incongruência diante dessas prescrições, uma vez que a definição da qualidade educacional hoje, resume-se apenas nos resultados do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que segundo Sacristán (2013), tem um poder de convencimento diante da sociedade,

chegando a inculcar sobre o consciente das pessoas que tais resultados são “inquestionáveis” e visto como uma boa política educacional. Cabe aqui apontarmos sob uma visão crítica que a inserção de um currículo prescritivo definido sob o panorama da política curricular traz uma série de transtornos, tornando-se algo externo à cultura escolar, distancia-se do cotidiano do educando, deixando de ser um processo construído que valorize as capacidades inerentes ao homem, pondo em risco também a função social da escola.

Dessa forma, infere-se que muito ainda há por ser feito, visto que ainda compartilhamos no meio educacional de uma reforma que, como aponta Krawczyk (2000, p.06) “tiveram um caráter homogeneizante tanto na leitura das realidades nacionais quanto nas suas propostas, pretendendo impor uma padronização de ações para a região”. Ou seja, enquanto não se definem estratégias políticas que se trabalhe as especificidades relacionadas ao campo social, cultural e econômico de cada local, estaremos à mercê de uma insustentabilidade na educação que não garantirá os efeitos do que se almeja uma sociedade democrática e o mais agravante ainda estaremos sempre a serviço dos ideais capitalistas.

Nesse contexto, vale ressaltar que a função da escola é garantir a formação do homem com ênfase na emancipação social, tarefa essa alocada sobretudo à gestão da escola, deve firmar-se de forma promissora com um projeto que trabalhe o espaço escolar sob a perspectiva democrática garantindo assim a extensão e vantagens dos saberes. Ou seja, será a partir do espaço escolar, onde os propósitos educacionais para os sujeitos devem ser firmados, uma vez que este é gerador de conhecimentos, promotor de atitudes e acima de tudo, espaço articulador para que o homem garanta sua autonomia frente ao cenário social, de modo que se oponha sem alienar-se aos percalços que a sociedade muitas vezes lhe impõe. Para tanto, é preciso repensarmos como esse projeto educacional vem se pautando e de que modo tem correspondido aos ideais da sociedade, a ponto de se intensificar enquanto política social, que visualize e se volte para o bem da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob uma análise acurada em torno das reformas educacionais dos anos 90 e tendo em vista que este estudo se constituiu em analisar a repercussão das mesmas frente ao cenário educacional, é possível destacar que estas se instituíram sob o princípio de promover a identidade social, englobando assim os sistemas,

o currículo, as escolas, as equipes gestoras e as próprias comunidades, configurando-se desse modo como uma ação que buscou remodelar a totalidade social com vista à redemocratização do ensino. Pautando-se também aqui o princípio da gestão “democrática” que surgiu na tentativa de superar um caráter centralizador e firmar um processo de descentralização eliminando os traços hierarquizantes, além de uma maior compreensão acerca das políticas curriculares. Somos levados a refletir que tal elemento vem adotando as prescrições estatais, que tem gerado uma anulação da autonomia, fator este imprescindível para garantir melhores condições de trabalho no meio educacional.

Por esse viés, compreendendo a função social da escola como um eixo estruturador do desenvolvimento social foi possível percebermos que esta por sua vez se insere no meio social com o propósito de intervir na vida dos cidadãos, de modo que estes sejam contemplados tendo acesso aos conhecimentos, já que este é o direito de cada um dos que nela estão inseridos.

Nessa perspectiva, mesmo sabendo que esta muitas vezes é manipulada pelas forças modeladoras, vale acrescentar que será imprescindível à escola pautar princípios filosóficos e políticos, de modo que incorporem no homem ideias transformadoras, para que este não perda de vista o foco principal que é ser um sujeito social sustentado pelos ideais críticos.

Assim, mesmo sabendo que nosso itinerário na educação movido pelas políticas sociais é repleto de situações inovadoras e conservadoras, avanços e retrocessos, há necessidade de se fazer ajuste estrutural político, econômico e social que ofereça à educação uma estabilidade mais autônoma, garantindo assim um projeto social e emancipatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, E. S. S. *Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil*. In: BARRETO, E. S. S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental no Brasil*. Campinas: 2000, Fundação Carlos Chagas.

BOWE, R., BALL, S. J. *Reforming education & changing schools: case-studies in policy sociology*. London/NY: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9. ed. Edições Câmara, Brasília: 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FERREIRA, E. B. *Políticas Educacionais no Brasil no tempo de crise*. In: OLIVEIRA, D.A.; FERREIRA, E.B. (Orgs.) *Crise da Escola e políticas educativas*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GERALDI, C. M. G. Políticas curriculares oficiais e globais: algumas explicações sobre sua implantação no Brasil – o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. In: Colóquio sobre questões curriculares – políticas curriculares: caminhos para flexibilização e integração. 4. *Actas...* Braga, Portugal: Porto Editora/Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. *O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE A. *Política Educacional como política social*. Uma nova regulação da pobreza. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v.23,n.02, p.279-301,jul/dez.2005. Disponível em <http://www.ufsc/nucleos/npperspectiva.html>. Acesso: 15 de julho de 2016.

OLIVEIRA, J.F.de. *A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas*. In: OLIVEIRA, D.A.; FERREIRA, E.B (Orgs). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica,2013.

PARO, V.H. *O princípio da Gestão Democrática no Contexto da LDB* In: OLIVEIRA, R. P.de ; ADRIÃO , T. (Orgs).*Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da constituição Federal*.2.ed.São Paulo: Xamã Editora, 2002.

SACRISTÁN,G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, Penso,2013.

SOUSA SANTOS, B. de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós – modernidade*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6.ed. São Paulo: Cortez 2007.

VEIGA, I.P.A (org.) *Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível*.16.ed.Cortez, 2001.

- XXXIII -

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Maria de Lourdes Teixeira Barros – PUC-Rio (Brasil)

Alessandra Ribeiro Baptista – PUC-Rio (Brasil)

Maria Inês Marcondes de Souza – PUC-Rio (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este artigo busca mapear as contribuições de Paulo Freire na implementação de uma política para a gestão escolar democrática, com enfoque na política de currículo, a partir de suas reflexões teóricas e de suas ações na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 1989 a 1991. Sua gestão teve continuidade com o Secretário Mário Sérgio Cortella, até 1992, período que ficou conhecido como Gestão Paulo Freire.

Para a educação brasileira, as contribuições de Freire constituíram um marco para a proposição de formas de gestão na perspectiva emancipatória, incluindo, em especial, políticas para as classes populares. Ao propor uma educação libertadora, tais políticas apontam para a possibilidade de modelos de gestão menos autoritários, balizados por três princípios: participação, descentralização e autonomia. Todavia, implementar uma gestão comprometida com valores democráticos é um desafio que a escola enfrenta, em um contexto social marcado pela diversidade de crenças e interesses. Revisando as obras de Paulo Freire e os registros sobre sua prática na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, é possível perceber a viabilidade de um projeto de educação democrática, onde se evidencia a articulação entre os princípios de participação, autonomia e descentralização do poder.

PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA, DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA

A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder enquanto direito de cidadania se acha relação direta, necessária, com a prática educativa-progressista (FREIRE, 2003, p. 73)

Preconizar a gestão escolar na perspectiva da participação política de seus atores, significa considerar que a participação da comunidade é o que deve decidir os rumos da escola e consiste em ir além de oferecer ao responsável pelo aluno a oportunidade de ser voluntário na escola, de colaborar na organização de festas ou de contribuir financeiramente, o que é obrigação do próprio Estado. Segundo Freire, “participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos” (FREIRE, 1991, p. 127). O entendimento da participação coletiva na gestão pode ser verificado em diversos documentos da Secretaria Municipal de São Paulo.

Uma Escola Pública popular não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade, baseada no empenho, numa postura de solidariedade, formando a consciência social e democrática (SÃO PAULO, 1989, p. 10).

Outrossim, a participação também acontece no momento da escolha do conteúdo programático, quando educador e educando se envolvem na seleção de temas que vão compor o currículo, que, nesse caso, não se dá por imposição ou organização unilateral do educador, mas por meio do diálogo entre ambos. A construção curricular deve ser um processo realizado por meio do diálogo entre educadores e comunidade escolar, com base na realidade vivida por essa comunidade e de acordo com seus legítimos interesses. Diante disso, anteriormente à elaboração do currículo, cabem questionamentos como os sugeridos por Saul (2010, p. 109): “Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?”

Na proposta freireana de reconstrução curricular, o conhecimento da realidade é fator preponderante na seleção do conteúdo programático e este conhecimento só pode ser obtido com a práxis reflexiva. Conforme bem

detalhado em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014), a metodologia utilizada para a busca do conteúdo programático tem como ponto de partida a busca de um tema gerador, que será investigado e problematizado junto ao coletivo de estudantes. Com este delineado, uma equipe interdisciplinar trará sugestões para que sejam incorporadas à “redução” do tema, juntando sugestões bibliográficas. Outros temas afins e considerados necessários podem ser incluídos pelos educadores, que têm direito de fazê-lo por serem parte atuante na relação dialógica estabelecida. A estes cabe, então, proporcionar aos estudantes recursos didáticos que, dentro da visão problematizadora de educação, os levem a discutir os conteúdos de forma crítica, ampliando também seu conhecimento acerca dos temas selecionados. Nessa linha, são propostos recursos como entrevistas, debates, análise de editoriais e artigos de jornais e revistas – mostrando opiniões diferenciadas em relação a um mesmo tema. Os gestores que rejeitam uma “educação bancária” em favor de uma “educação problematizadora” devem criar mecanismos que possibilitem às escolas realizarem, de forma autônoma, suas escolhas pedagógicas. Entre eles, destaca-se a criação de fóruns de participação da comunidade escolar, a criação de espaços para formação continuada e planejamento dos professores e o fornecimento de suportes necessários para a aplicação das atividades planejadas coletivamente. É parte da função de um administrador progressista trabalhar para que os limites impostos à participação plena sejam superados.

Entre esses limites, estão a centralização como forma de controle e a falta de autonomia das escolas em relação ao poder do Estado. Freire questionava a forma como a administração pública entendia descentralização, sendo que às escolas cabia executar tarefas pré-determinadas, sem participação efetiva nas decisões. Por este motivo demonstrou que descentralizar implicava em compartilhar decisões e responsabilizações, fortalecendo assim as instituições e trazendo para as esferas decisórias os sujeitos envolvidos diretamente com os problemas cotidianos da comunidade escolar, por meio de representações. O gestor aparece como um articulador entre as instâncias administrativas externas ao espaço escolar e à sua comunidade, que estaria apta a tomar decisões em prol da melhoria da escola.

Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos (FREIRE, 2001, p. 45).

Ao preconizar a participação e a descentralização, uma gestão escolar democrática está intrinsecamente ligada ao princípio de autonomia. Com

autonomia, as instituições escolares podem definir suas formas de organização e suas ações, o que, no entanto, não desobriga o Estado de suas responsabilidades para com a escola, apoiando e dando suporte necessário a essas ações.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 66).

OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PRÁXIS DE PAULO FREIRE NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

À frente da Secretaria de Educação Municipal de São Paulo, no período de 1989 a 1991, Paulo Freire pôde promover, na prática, os princípios que idealizara como balizares de uma gestão democrática da educação, adotando medidas que levassem em conta as premissas de que uma administração pública deve compreender a educação como bem público, defendendo a democratização do acesso, o aumento de investimentos estatais e a melhoria da qualidade do ensino. Realizou um mapeamento da situação do espaço físico das escolas da rede para direcionar os investimentos necessários à sua melhoria, organizou estratégias para uma ampla reforma curricular, com participação direta das escolas, criou um programa de alfabetização de jovens e adultos e estabeleceu mecanismos para democratizar a tomada de decisões, criando coletivos nas bases, os Conselhos de Escola e os Núcleos de Ação Educativa (NAE). Participação, descentralização e autonomia foram os princípios presentes em toda a reforma proposta. Freire discutiu o projeto com professores, alunos e familiares, funcionários e gestores, percorrendo pessoalmente as escolas. Discutiu com as universidades e com sua equipe de trabalho, buscando formas de suprir as deficiências encontradas para que se fizesse a escola pública democrática e de qualidade (FRANCO, 2014).

Considerando que, ao pensar em democratização da gestão é preciso considerar romper com estruturas hierárquicas de poder, Freire e sua equipe instituíram os NAE e os colegiados central (equipe da SME), intermediário (equipe central e coordenadores dos NAE) e locais (coordenador do NAE e sua equipe local). Uma das grandes discussões propostas pelos colegiados foi a construção do Regimento Comum das Escolas. Houve também estímulo à formação de grêmios estudantis, destinando-se salas para esses grupos nas escolas construídas e o repasse de recurso específico para a manutenção dos prédios e dos equipamentos (FRANCO, 2014).

Nessa busca da autonomia institucional, destaca-se a elaboração do “Movimento de Reorientação Curricular”, que favoreceu a troca de experiências curriculares e a reflexão sobre as práticas pedagógicas então realizadas. Para Saul (2012, p. 6) foi “um amplo processo de construção coletiva da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento”.

A construção coletiva desse currículo foi pautada por várias linhas de ação, entre elas a da escuta e a da discussão da realidade das escolas, por meio de diálogo entre os segmentos, que depois eram transformadas em “cadernos” que retornavam para as escolas para fomentar a troca de experiências. As escolas receberam apoio técnico e financeiro da Secretaria para a construção de seus projetos político-pedagógicos (FRANCO, 2014, p. 114).

Saul (2012) analisa a mudança na lógica da construção de conhecimento trazida por essa proposta de reforma curricular:

A organização do programa a ser desenvolvido nas escolas, decidido a partir do levantamento de temas geradores, identificados por alunos e professores, por meio de estudo da realidade local, exigiu a criação de uma nova arquitetura de trabalho na escola porque era necessário romper com a lógica instalada há 60 anos, nessa rede de ensino, que se caracterizava por propostas curriculares definidas “de cima para baixo”, por instâncias superiores da Secretaria de Educação que geravam um trabalho individualizado, por parte dos professores, com intenção de depositar conhecimento nas supostas “cabeças vazias” dos alunos (SAUL, 2012, p. 7, grifos da autora).

Os NAE organizavam para os professores palestras, cursos, congressos e atividades culturais, em um esforço conjunto com as universidades para a formação docente. A formação teve início com seminários, durante uma semana, na Universidade de São Paulo e continuidade com a criação de Grupos de Formação Contínua, que, segundo Torres et al (2003, p. 125),

[...] ofereciam oportunidades regulares de diálogo, de intercâmbio e de leitura para os professores, através da concessão de dez horas pagas por semana para reuniões nas escolas. Além disto, realizaram-se reuniões periódicas por níveis de ensino e áreas disciplinares para professores da

mesma zona, bem como um congresso distrital anual de uma semana.

Esses grupos permitiam a troca entre os professores, que, ao discutir suas práticas e refletir sobre elas, podiam, em conjunto, apropriar-se da teoria nelas embutida e recriá-las. Aliadas a essas, outras ações foram implementadas: as reflexões foram orientadas por textos teóricos publicados pela Direção de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria, mesmo setor que organizara os seminários; realizou-se assistência técnica às escolas, por meio de aconselhamento dos técnicos dos NAE (havia especialistas nas diferentes disciplinas nos Núcleos e cada escola tinha dois técnicos responsáveis); foram oferecidos cursos de aperfeiçoamento de forma regular e, por fim, foi desenvolvido o Projeto Interdisciplinar, de aperfeiçoamento curricular (TORRRES et al, 2003).

No que tange ao Projeto Interdisciplinar - ou Projeto Inter -, podemos afirmar que este materializou as concepções da gestão democrática, preconizando quatro princípios: construção coletiva, autonomia das escolas (com valorização de suas experiências), ação-reflexão-ação no cotidiano escolar, formação contínua dos educadores. Tudo isso, considerando sempre a realidade como ponto de partida para a construção curricular. Sua organização se dava em etapas: iniciava-se com a participação voluntária da escola, que deveria fazer um Estudo da Realidade (ER), de onde seria extraído o tema gerador. A partir desse tema, os professores organizavam os conteúdos e os métodos de trabalho, fase chamada de Organização do Conhecimento (OC). Depois criavam atividades e projetos, a fase de Aplicação do Conhecimento (AC).

A práxis de Freire na gestão educacional mostrou possibilidades para uma administração que busca o caminho democrático. A experiência mostrou que não é um caminho isento de obstáculos e que é preciso tempo e resistência para superá-los. Oposição política, conflito de interesses entre pais e professores, dificuldade de participação efetiva em uma rede de dimensões tão amplas, tudo isso inserido em contexto sócio-histórico-cultural não habituado a exercícios de democracia, dificultaram (e dificultam) a efetivação da gestão escolar democrática.

Tanto para os movimentos sociais como para o poder municipal no Brasil e noutros lugares, criar e sustentar uma política educativa tecnicamente competente, eticamente sólida e politicamente exequível representou um imenso desafio. Isto foi especialmente verdade para os educadores,

políticos e activistas sociais de São Paulo que, seguindo uma premissa freireana básica, continuam a perguntar-se a favor de quê e para quem e, necessariamente, contra o quê e contra quem realizam o seu trabalho (TORRES et al, 2003, p. 286).

Apesar de todos os desafios, a proposta de Freire para a construção de uma escola pautada na gestão democrática é uma estratégia necessária para que a educação alcance patamares sociais mais justos. Uma educação na qual os sujeitos envolvidos possam compartilhar ideais democráticos que contemplem a todos e não a alguns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar, analisando a práxis de Freire e nos imbuindo de seus princípios, que a constituição de uma gestão escolar democrática está em um horizonte possível, mas nem por isso fácil de ser alcançada, tampouco livre de questionamentos e contradições, inerentes à nossa condição humana. Entretanto, com esse objetivo claro, é preciso que o gestor pergunte todo o tempo que escola é desejável que se construa, com quem, para quem e como fazê-lo, de modo a não contradizer os ideais democráticos.

Para que se efetive tal forma de gestão, é imprescindível a autonomia dos atores educacionais para construir seu projeto político-pedagógico, que, dessa forma, vai estar em diálogo e de acordo com cada realidade. Assim, gestores comprometidos com a prática democrática precisam estimular a comunidade escolar para a participação nesse projeto e investir cada vez mais em ações que o solidifique, em um movimento igual e permanente de ação-reflexão-ação sobre sua própria ação gestora, migrando de uma postura autoritária, já há tanto estabelecida pela experiência vivida em nossa sociedade, para uma postura diametralmente oposta, dialógica e de respeito ao coletivo. Essas características precisam ser desenvolvidas e aperfeiçoadas na experiência cotidiana e são capazes de transformar a administração escolar em um espaço de ações mobilizadoras, contribuindo para um ambiente de trabalho agradável e para a formação de profissionais mais críticos, mais criativos e mais comprometidos com o processo educativo. No âmbito do Estado, cabe aos governantes traçarem políticas públicas que proporcionem autonomia às instituições escolares, que descentralizem os espaços decisórios e que também efetivem a participação coletiva. Essas ações, articuladas, podem enfrentar as problemáticas que ainda se configuram como um desafio para a educação, rompendo com a política

centralizadora e neoliberal que vem sendo imposta à maioria das escolas e seus gestores.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (FREIRE, 1996, p. 124).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. *Proposições*, v.25, n.3 (75), p. 103-121, set./dez. 2014.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *À Sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'água, 2001.
- _____. *Política e educação: ensaios*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Construindo a Educação Pública Popular*. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01 fev. 1989.
- SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- _____. A construção da escola pública, popular e democrática na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.
- TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist. *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

OS CONCEITOS DE PARTICIPAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA - POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS.

Maria Lucia Salgado Cordeiro dos Santos – PUC-SP (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta elementos contidos em uma pesquisa cujo foco foi estudar o conceito de participação subjacente à atuação de grupos organizados por pais de alunos moradores em São Mateus, bairro da zona Leste da cidade de São Paulo. Esses sujeitos estiveram envolvidos em manifestações em prol da escola pública nos anos 1980/90. Se por um lado, suas manifestações têm características peculiares e remetem a situações únicas ou originais, por outro, retratam dilemas há muito em pauta na política educacional e gestão escolar, pois se referem às lutas da população em busca de qualidade e quantidade da oferta de ensino, ou seja, de sua democratização, tema bastante discutido no campo das políticas sociais, gestão ou administração escolar e movimentos populares.

Naquele bairro, embora os movimentos de saúde tenham tido maior repercussão, houve também lutas por moradia e educação, promovendo reivindicações por parte de moradores, cujo atendimento foi parcial. Alguns registros das manifestações de tais movimentos foram publicados em jornais da época, dentre os quais, alguns foram analisados em pesquisas acadêmicas (SPOSITO, 1993, p. 81).

Sader (1988), ao identificar as matrizes discursivas presentes nos movimentos urbanos em São Paulo como sendo de origens sindical, acadêmica e da Teologia da Libertação, descreveu, por consequência, a matriz do pensamento em que tais movimentos atuaram naquele período.

O fato de fazer divisa com o município de Santo André, no ABC Paulista, deu a São Mateus características de bairro dormitório, uma vez que durante a fase da crescente produção da indústria automobilística, boa parte dos moradores desse bairro trabalhava nas montadoras do ABC paulista e participava de movimentos sindicais, principalmente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo.

Houve também no bairro a influência da Igreja progressista, na linha da Teologia da Libertação e ainda a presença de sanitaristas que inspiraram, com seu discurso político-acadêmico, os movimentos de saúde.

Sendo o fio condutor de nossa análise o conceito de participação de pais de alunos da rede pública, buscamos neste texto identificar possíveis sentidos atribuídos ao termo, de acordo com os pressupostos dos sujeitos envolvidos e de seu contexto histórico.

Nos anos 1980, a atuação dos movimentos populares promoveu a participação popular pela retomada da democratização do país, buscando garantir o engajamento da população em movimentos reivindicatórios e, posteriormente, em conselhos populares na perspectiva de descentralizar a administração dos recursos públicos e democratizar as relações políticas. Na educação, as reivindicações tiveram o sentido de garantir o investimento de recursos para aumentar a oferta de vagas na rede pública e melhorar sua qualidade. (CAMPOS 1982; SADER, 1988; SPOSITO, 1993).

Em São Paulo, ao retomar o processo de democratização na década de 1980, o candidato indicado ao governo na transição e, depois, os eleitos para os cargos de governador e prefeito, assumiram compromissos com tais movimentos e adotaram políticas de participação nas escolas públicas via Conselhos de Escola.

A transição entre as duas décadas foi marcada pela eleição de Luiza Erundina para prefeita da cidade (1989-1992) e atraiu relevante número de lideranças populares aos gabinetes, acentuando a desmobilização popular, principalmente em bairros como São Mateus, onde a transferência das lideranças manteve a ponte entre a participação formal, institucional e a participação popular, pois preservou o diálogo por meio dos representantes do bairro nos gabinetes de secretários, vereadores e deputados. Contudo, deixou de ser fomentada a organização de novos grupos, o que acontecia por meio de reuniões em salões paroquiais, favelas e associações.

A Igreja em São Paulo também passou por mudanças, levando à desmobilização de grupos organizados em paróquias, cujos padres foram transferidos. Muitas paróquias nas quais os padres se orientavam pela linha progressista passaram a ter párocos mais conservadores. Observou-se também o

crescimento de grupos carismáticos, o que colaborou para mudar o perfil da Igreja em muitos bairros periféricos, como em São Mateus, onde também ocorreu o crescimento indiscriminado de novas Igrejas e religiões pentecostais. Nesse sentido, vale lembrar que por volta do ano 2000, a disputa de chapas candidatas para a eleição do Conselho Tutelar em São Mateus, revelou a disputa da chapa formada por católicos competindo com a chapa dos frequentadores da Igreja Universal, o que revelou a crescente força dessa Igreja no bairro.

Nesse período, notou-se a retração dos movimentos populares. As novas gerações de moradores da região deixaram de ter referências da participação popular no bairro, que após a criação dos conselhos ficou restrita aos postos de saúde e escolas; a concentração de renda, com o conseqüente aumento da pobreza, o acesso de grupos de estudantes que antes ficavam fora da escola, a difusão do comércio e uso de drogas ilegais, sobretudo a entrada do comércio de crack, apresentaram para o bairro e para a educação, grandes dificuldades e novos desafios a serem enfrentados.

A rapidez e profundidade das mudanças deram indícios de que o impacto pode ter desmobilizado parcialmente as matrizes discursivas às quais Sader (1988) nos remete.

Assim, temos diferentes possibilidades de interação na gestão escolar. Do ponto de vista da participação dos sujeitos envolvidos, o conceito de participação administrativa, ao qual abordaremos adiante, não chega a ter em vista a possibilidade de cogestão e autogestão. (Cf. Motta, 2003)

Nesse contexto, a noção sobre o papel da educação participativa na gestão escolar perdeu força, pois o Conselho de Escola não teria a mesma ênfase nos governos municipais que se seguiram após a eleição em 1992.

Ao relacionar tais conceitos com os movimentos populares e sua intervenção na escola pública, é possível identificar nuances de tais tendências participacionistas e seus desdobramentos, conforme buscaremos relacionar a seguir.

Em São Mateus, dois momentos traduziram boa parte dos fenômenos desse período na política educacional. O primeiro está ligado a ações dos movimentos populares dos anos 1980 e o segundo ocorreu sob influência de um paradigma político cuja racionalidade foi definida por outros interesses – as Reformas do Estado e a influência direta de agências multinacionais.

Em ambos, a ação popular organizada teve a participação como meio de superar a opressão representada pelo autoritarismo presente nas políticas educacionais e nas relações escolares e o enfrentamento da implantação da

reorganização da rede escolar, respectivamente. Todavia, a reação dos governos à participação popular nesses dois casos foi bastante distinta.

Participantes dessas manifestações foram investigados para que se identificassem, em seus discursos, as concepções participativas que orientaram suas ações, assim como a proposta de participação dominante nas políticas públicas de educação em cada período.

A PERSPECTIVA DA PARTICIPAÇÃO NAS MEDIDAS GOVERNAMENTAIS DA DÉCADA DE 1990

Na década de 1990, foi instaurada a Reforma do Estado a partir da otimização do uso dos recursos e da reordenação de setores públicos. Tais medidas aumentaram a abrangência da atuação do mercado em setores antes dominados exclusivamente pelo Estado. Nesse contexto, o modelo de administração pública implantou medidas para reforçar a organização federativa, a descentralização, a autonomia e a democratização (MORAES, 2002; ARRETCHE, 2002).

As diferenças da política de participação direta e de representação nem sempre foram claras naquela década, uma vez que a reivindicação popular pela criação de conselhos participativos foi aceita pelo governo em diferentes instâncias e áreas sociais, criando, muitas vezes, a impressão de que o simples fato de promover a participação pudesse resultar em democratização, uma vez que estabeleceu espaços de participação até então inexistentes na estrutura do governo, como a criação dos Conselhos de Escola prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996).

Em 1996, diante da iniciativa governamental de reorganização que separou as crianças por idade e fez com que algumas escolas passassem a atender crianças do Ensino Fundamental I, enquanto outras escolas atenderiam o Ensino Fundamental II e Médio, representantes desses movimentos atuaram contra tais medidas.

Ocorre que essa subdivisão obrigava muitos alunos a estudar longe de casa e que irmãos estudassem em escolas diferentes no mesmo horário, ou ainda que alunos do período noturno tivessem que percorrer longas distâncias em bairros onde os índices de violência e criminalidade eram altos.

Nesse contexto, as decisões governamentais feriram as estratégias de autoproteção e cuidado das famílias e levou à formação de um novo grupo para

evitar a reorganização da rede escolar estadual naquele bairro. Sobre esse assunto, uma das moradoras entrevistadas (M3) afirmou que

“A gente queria que [...] deixasse pelo menos o primário perto e um colegial perto, para os nossos filhos não ficarem tão longe, porque do jeito que estão as coisas hoje em dia, a violência, essa fase de adolescência, mocinha indo estudar longe, como ficava? A preocupação dos pais era essa [...]”

Para enfrentar o problema da violência, os pais adotaram as medidas que julgaram mais seguras para seus filhos. A proximidade entre a casa e a escola e a matrícula no período diurno, foram algumas das estratégias:

“Eu sei que ele [o filho] saía à noite, e de manhã, ele disse, eu vou trabalhar. Ele queria trabalhar e ele não aguentou uma noite que os caras quiseram pegar ele para bater. Aí ele correu, os caras quiseram correr atrás, ele correu e falou: mãe, vai até a escola que eu quero ser matriculado de dia. Aí a mãe dele foi lá e transferiu para o dia. Ele queria à noite, mas aí não deu, porque os caras queriam bater nele para pegar o tênis, roubar o que estava fácil. Naquela escuridão lá do Sapopemba para vir para aqui.” (P1, pai entrevistado)

Entretanto, as reivindicações populares foram desconsideradas pela equipe de governo, promovendo um forte sentimento de impotência das famílias envolvidas.

Sposito (1993, p. 167) lembra que a escola pública está imersa em um projeto social e a ele presta seus serviços. Contudo, a construção desse projeto social não ocorre linearmente, pois emana o conflito de interesses próprios das contradições existentes em uma sociedade que alimenta interesses antagônicos.

Considerando que o conceito de contradição parte de uma visão dialética da realidade (SEVERINO, 2002, p 30-1), em movimento permanente em que atuam forças opostas, consideramos que as relações sociais que ocorreram entre as famílias e a escola naquele bairro revelaram contradições e sentidos divergentes para a participação das famílias.

Assim, embora as relações de participação abriguem o germe do devir, ou seja, se superam constantemente, naquela ocasião imperou o fortalecimento do projeto impositivo que contribuiu para desmobilizar a população.

Segundo Motta (1987), a participação não constitui apenas formas de expressão de interesses da maioria de trabalhadores, mas pode se tornar meio

pelo qual a minoria preserva seus interesses de dominação. Manter ou alterar as relações de poder será, assim, fruto de um conflito a ser superado nas relações travadas no campo em que a participação ocorre, a partir de interesses diversos.

“[...] seus limites são dados pela organização burocrática, que reproduz a separação entre dominantes e dominados na sociedade global. Em suma, esse tipo de participação, que vem recebendo o nome de participação funcional, tem seus limites na impossibilidade burocrático-capitalista de fusão do ambiente de direção e execução, ambiente este que assegura a manutenção da condição operária.” (MOTTA, 1987, p. 15)

É necessário lembrar que a contradição de interesses não é algo facilmente identificável. No caso da educação, é possível considerar que há um interesse comum entre as partes: que a escola funcione bem, com condições adequadas e prestando serviços que apresentem bons resultados, o que implica em concepção de qualidade.

Ao discutir o conceito de qualidade, Azevedo (1994), afirma que o conceito de qualidade contido nas propostas neoliberais esvaziam-se de sentido político, tornando-o sinônimo de otimização do desempenho do sistema no que se refere às estratégias tecnicistas da política educacional. O autor defende que tal questão é antes de tudo ético-política, pois implica a discussão dos direitos da cidadania para os excluídos. Portanto, trata-se de uma questão de qualidade social, o que implica na garantia de que o cidadão se torne partícipe da vida social e política do país. (AZEVEDO, 1994, apud LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p 144-5).

A PERSPECTIVA DA PARTICIPAÇÃO POPULAR

Os movimentos populares por saúde e educação em São Mateus levaram a que a população participasse da instituição dos Conselhos de Escola da rede municipal por volta de 1989-1992, cuja iniciativa teve apoio governamental e fez com que o grupo de pais, originalmente constituído para participar do conselho, estendesse sua participação em forma de movimento no bairro. Esse grupo atuou em favor do planejamento participativo, pela ação intersetorial da educação com

a saúde, contra as ações e omissões políticas que aumentavam a violência e pelo desarmamento da população.

Com o objetivo de identificar na fala dos pais de alunos o sentido que atribuíam à participação, utilizamos a chave de leitura “para quê participar”.

Identificamos, a seguir, trechos em que os atores entrevistados conceituaram a participação de acordo com sua visão de mundo e de sociedade.

Para M1⁴⁵, por exemplo, participar envolve luta: “brigávamos [...] [com o] propósito [de] conseguir mais coisas para os alunos, o nosso lado tinha que ser o aluno, que era a nossa preocupação”.

M1 diz sentir a importância de sua participação em decorrência da falta de preparo de muitos familiares que não dispunham de instrumentos para fazer uma análise crítica: “a gente conheceu, você viu, era tudo gente muito simples, estudo era nada, e sem estudo não adianta, você não tem visão”.

Por outro lado, considera que a participação educa:

“[...] eu aprendi a falar [...] quando eu tenho, quando eu não concordo, a abrir minha boca, a defender aquilo que eu aprendi, que isso eu aprendi [...]. Mas, aprendi a criticar muito, mas a me criticar também, a exigir mais [...], mas aí eu acho que já aprendi a pensar mais, a analisar mais [...], a acompanhar mais devido talvez àquele período [...], mesmo depois que eu saí, eu ainda gostei daquilo que eu fiz.”.(M1, mãe entrevistada)

Para essa mãe, participar do Conselho envolveu um compromisso para além da unidade escolar, pois ela valorizou a oportunidade de participar do planejamento participativo da cidade, onde eram estabelecidas as prioridades orçamentárias.

Tal empenho buscava melhorar a qualidade de educação oferecida na rede pública, pois acreditava que esta oferecia serviços inferiores à qualidade a que seus filhos tiveram acesso na rede particular, antes de ingressar na escola municipal.

A preocupação com as propostas de participação é algo que decorre de valores democráticos, ou seja, da ideia de que a sociedade ou as coletividades

⁴⁵ M1 é uma mãe de alunos do Conselho de Escola, entrevistada por ocasião da pesquisa de Mestrado.

menores como a empresa ou a escola são pluralistas, organizando-se num sistema de pessoas e grupos heterogêneos, e que, por isto mesmo, precisam ter seus interesses, suas vontades e seus valores levados em conta. (Cf. p.370)

A relação entre as políticas públicas e os movimentos populares articula-se em torno da luta pelos interesses de grupos heterogêneos nos quais há questões comuns.

A participação no conselho aconteceu em uma circunstância em que já havia preocupação com consumo de drogas e violência no bairro, “a gente só não queria era o quê? É ver o aluno fora da aula, que a gente estava dando oportunidade para a droga e para um monte de coisas [...], nós tivemos problemas lá com droga” (M1).

Assim, é possível associar a participação da família com a defesa do direito, como estratégia de enfrentamento de problemas locais e com a luta pela qualidade.

A mesma entrevistada questionou também o caráter democratizante de sua participação, uma vez que passou a sentir-se manipulada por professores e funcionários que, segundo ela, tentavam burlar o autoritarismo da diretora escolar em questão, mas cujo objetivo seria obter regalias. Portanto, para essa mãe, esses professores não buscavam melhorar a qualidade e assim democratizar a educação, conforme queriam os pais, mas estariam utilizando o teor do discurso dos pais para atingir fins contrários aos interesses deles.

Segundo Motta (2003), participar não significa necessariamente assumir um poder, mas participar de um poder e isso exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder.

“Ainda, frequentemente é difícil avaliar até que ponto as pessoas efetivamente participam na tomada e na implementação das decisões que dizem respeito à coletividade e até que ponto são manipuladas. Uma observação mesmo superficial de algumas experiências participativas revela que os dois aspectos não são excludentes, isto é, que é perfeitamente possível que a coletividade influa sobre o poder, ao mesmo tempo em que este procura cooptá-la para seus objetivos.”. (p. 370)

A análise do conceito de participação implícito no discurso das famílias participantes revelou o “sentido emancipatório” da experiência de 1991/93, embora não se possa descartar as contradições e divergências presentes também nesse momento histórico.

Nesse sentido, a entrevistada M1 externou vários aspectos relativos à participação até a primeira metade da década de 1990. O aluno

da escola municipal, filho de M1, conquistou uma posição privilegiada na escola por ser filho da Presidente do Conselho, segundo M1:

“[...] ele [filho de M1] falou assim: [mãe], eu lembro que [...] por você ser presidente do Conselho, você estar sempre envolvida ali com a diretora, com os professores, quando a gente tinha aula vaga, todos eles vinham assim: Ricardo, vai lá falar com a diretora pra gente jogar bola. [...] era a influência que eu tinha, mãe, porque era proibido jogar bola em aula vaga.”

A esta observação do filho, M1 respondeu: “ah, eu acho que te ensinei muita coisa [...], a ter poder”.

Embora se tenha promovido no interior de muitas escolas algumas iniciativas para arrecadar fundos, ao mesmo tempo, a população participava das decisões sobre a utilização dos recursos públicos e esta perspectiva de ingerência na política municipal nos fazia ter a sensação de interação entre as famílias e o poder executivo municipal, aumentando a importância do sentido participativo na direção de um projeto democrático.

ALGUNS DESDOBRAMENTOS

Em síntese, podemos relacionar as medidas relativas à reorganização da rede estadual como sendo manifestações de uma modalidade da presença e intervenção do Estado em que o autoritarismo desconsiderou as necessidades e vontades da população, sob a alegação de que as decisões estatais eram dirigidas a resolver problemas como exclusão e violência, mas que a partir da análise de seus resultados, podemos concluir que geraram exatamente o agravamento dessa realidade. É possível relacionar a conduta governamental com a participação administrativa em que a representação nem sempre garante a efetivação dos interesses da coletividade.

“Participação administrativa é um tipo especial de participação, que se organiza por representação. Há, neste caso, a formação de comissões de trabalhadores, ou de trabalhadores e funcionários ou ainda de comissões que reúnem administradores e trabalhadores, ou administradores, funcionários e trabalhadores. Essas comissões são muito semelhantes a algumas experiências no plano da administração da educação, especialmente em termos de universidade, no que se refere a órgãos de representação discente, ou a órgãos colegiados que reúnem

representantes tanto do corpo docente quanto do corpo discente.”. (Motta, 2003: p. 371)

De modo geral, nove anos após essas mudanças, alguns entrevistados afirmaram, assim como M3, que tal política educacional “[...] não resolveu coisa nenhuma, fez foi piorar [...]”.

Além das dificuldades enfrentadas no ensino público, as medidas fortaleceram o setor privado na medida em que observamos que a parcela dos entrevistados que mantinham seus filhos estudando na rede pública e que puderam gastar um pouco mais, os transferiram para a rede particular, tanto pelo descrédito sobre a qualidade de ensino na escola pública, quanto pela dificuldade de acesso e encarecimento das despesas.

Conforme nos lembra uma das entrevistadas (M3), “a maioria que estuda em colégio do Estado, minha filha, tudo é porque não tem mesmo, porque se tivesse, estava em colégio particular”.

Desse modo, os anos 1990 foram marcados pela iniciativa do poder público no sentido de minimizar gastos nas políticas sociais, acirrando a transferência de responsabilidades para a sociedade civil que, incitada a buscar parceria com a iniciativa privada, pouco a pouco assume as responsabilidades que já foram do Estado.

Tal orientação esteve mais claramente definida na segunda metade da década de 1990, uma vez que, embora as medidas de preparação para essas mudanças tenham sido postas em prática na primeira metade da década em questão, ainda não era possível ter clareza de sua configuração.

Após a reorganização, muitas famílias recorreram à rede particular, em expansão na região, e outras, recorreram a escolas em bairros mais distantes, como foi o caso M2 e M3.

Na escola, as implicações do que seja o bom resultado pode ser absolutamente divergente. Para os responsáveis por uma unidade escolar, o bom resultado pode implicar em disciplina severa, aprendizagem voltada às exigências de parcelas do mercado de trabalho, autoridade centrada no conceito hierárquico de tomada de decisões.

Entre a população, alguns segmentos podem concordar com esses pressupostos, por ansiar para seus filhos melhores condições de competitividade. Mas para outros, isso pode representar apenas entraves para a aceitação de seus membros. Em cada um desses casos, a participação ideal se daria por meios e modos muito diferentes.

Desse modo, parece-nos que a participação da família na escola, se reduzida ao âmbito das reuniões e discussões no Conselho de Escola, corre o risco de ficar inscrita nos limites burocráticos, sobre o que Motta (1987) nos advertiu, uma vez que o ambiente escolar tem mecanismos de inibição da ingerência da família e desencoraja a formulação de novas propostas por parte da população usuária da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. In: *Educação e Sociedade, Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002*. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, 2002. v. 23, n. 80, p 25-48.

AZEVEDO, Janete M. Luis de. *A temática da qualidade e a política educacional*. Educação e Sociedade, São Paulo: Papirus: Cedes, n. 49, dez de 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Maria Malta Machado. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. 1982. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

MORAES, Reginaldo. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. In: *Educação e Sociedade, Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002*. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES. 2002. v. 23, n. 80, p. 25-48

MOTTA, Fernando C. Prestes. Alguns precursores do participacionismo. In: *Participação e participações: ensaios sobre autogestão*. São Paulo: Babel Cultural, 1987.

_____. Administração e participação: reflexões para a educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, Dec. 2003. Consultado em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517022003000200014&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 06 July 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200014>.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo – 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SPOSITO, Marília P. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: EDUSP, 1993.

- XXXV -

O PROGEPE A E FORMAÇÃO DO GESTOR/A ESCOLAR EM PERNAMBUCO

Paula Rejane Lisboa da Rocha⁴⁶ - UFAL (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda questões referentes a uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem como objetivo analisar a partir do currículo do programa de formação para gestores escolares em Pernambuco, qual perfil de gestor/a que se pretende formar através do processo formativo denominado do Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares em Pernambuco - PROGEPE. Optamos por uma metodologia de análise documental, baseada nos documentos oficiais que regem o programa, tais como: regulamentos e decretos.

Em Pernambuco, partir de 2007 a política educacional sofre mudanças, a principal delas diz respeito à implantação do Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas pela Educação (PMGE/ME), onde a gestão por resultado passa a encaminhar as políticas educativas. Com a implantação do PMGE/ME a organização e o funcionamento das escolas estaduais passaram por processos de monitoramento do cotidiano escolar. Embora o referido documento não mencione diretamente a criação de formação continuada para

⁴⁶ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Email: Paula.lisboah@gmail.com.

gestores, procura disseminar/sugerir uma nova cultura de gestão, um novo perfil para o/a gestor/a escolar orientado pelo alcance de resultados.

Em nível nacional a preocupação com a formação continuada do/a gestor/a escolar tem crescido nos últimos anos. No entanto, em Pernambuco, registra-se até 2012, apenas a participação de gestores escolares em processo de formação continuada através de programas nacionais, como o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) e a Escola de Gestores. No entanto, diante da política de gestão por resultados do PMGE/ME, o governo de Pernambuco institucionaliza a formação continuada para gestores escolares.

O curso de aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares em Pernambuco - PROGEPE foi desenvolvido em parceria com a Universidade de Pernambuco e foi dividido em três etapas: curso de aperfeiçoamento, de especialização e de mestrado. A primeira etapa foi concluída entre os meses de julho e setembro de 2012, como forma determinante para a participação dos candidatos na seleção de gestores/as escolares da rede estadual de educação.

Apresenta-se nesse texto uma discussão a respeito da gestão escolar e da condução da formação continuada para gestores em Pernambuco, para tanto, discute-se inicialmente as políticas de gestão implantadas na década de 90 sob a luz do novo gerencialismo e do conceito de governamentalidade de Michel Foucault, para em seguida, contextualizar a conduta da gestão educacional em Pernambuco e o PROGEPE.

POLÍTICAS E MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR PREDOMINANTES NA DÉCADA DE 1990

Com a competitividade advinda após o período da Segunda Guerra Mundial, novas situações acompanham a reestruturação do modo de produção capitalista. A flexibilidade e o avanço das tecnologias possibilitaram uma constante e contínua circulação de mercadorias, pessoas e informações. Logo, a rigidez/padronização produzida em um período anterior, torna-se inadequada

para atender as novas habilidades que são necessárias para se transitar em um mundo que as transformações vêm acontecendo de forma tão veloz, talvez mais veloz do que em qualquer outro tempo histórico, logo, “a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico” (SOUZA, 2013, p. 264).

É no cenário de mudanças políticas, econômicas, sociais, tecnológicas que afetam diretamente o encaminhamento das políticas educacionais, que presenciamos uma propagação, uma necessidade veloz de atualização dos saberes e habilidades. Espera-se dos trabalhadores a atualização constante dos seus conhecimentos e das suas habilidades para acompanhar os desdobramentos dos avanços, principalmente no que concerne ao atendimento das demandas contextuais da economia globalizada e informatizada. Com isso, novas formas de controlar a vida da população vêm se firmando e novas subjetividades são produzidas.

O perfil de trabalhador que satisfazia o sistema taylorista/fordista com base mecânica, inflexível, rígido, não atende as novas exigências do modelo toyotista ou flexível de produção. Assim, com processo de reestruturação produtiva baseada no modelo de flexibilidade, os modos de subjetivação dos indivíduos migram em sua maioria, da condição de “dócil” e “obediente” para a condição de “ativo” e “participativo”.

É pela participação que cada um pode ser usado, reformado, desdobrado, ultrapassado. O conjunto de tecnologia da governamentalidade difundiu a nova linguagem e a nova agenda para a educação, as quais se apoiam em conceitos como: liberdade, flexibilidade, competitividade, eficiência, descentralização, autonomia, democracia e gestão (CERVI, 2013, p. 39).

Face às transformações históricas que vimos constatando, urge nas últimas três décadas no Brasil reformulações da agenda governamental com forte apelo neoliberal que impõe um novo papel não somente para a economia, mas também à educação e à gestão educacional. Para Peters (2004, p. 213) “Não existe, talvez, melhor exemplo da extensão do mercado a novas áreas da vida social que o campo da educação”. Acrescenta ainda que “sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado” (idem).

Esses novos saberes devem incluir conhecimentos das capacidades, habilidades, das novas exigências de formação dos sujeitos contemporâneos, visto que a atualização constante passa a ser um requisito importante para a atualidade. Então como ajustar as condutas de um grande contingente populacional? Foucault (1979, 2008) define na palavra governamentalidade essa possibilidade. O conceito trata do conjunto de conhecimentos e técnicas de poder que o Estado utiliza para conduzir em âmbito populacional a conduta dos sujeitos.

Para o Estado exercer plenamente a governamentalidade, o conhecimento político e a utilização dos indivíduos tornam-se de importância fundamental. Esse saber deve incluir o conhecimento das capacidades, habilidades e inclinações dos sujeitos para que possam ser utilizados como instrumentos para os fins do Estado (GRISCHKE; HYPOLITO, 2009, p. 107)

Através das técnicas de governamentalidade é possível moldar e normalizar a conduta, as aspirações, as decisões dos indivíduos com o propósito de alcançar objetivos considerados desejáveis para o desenvolvimento da gestão educacional com fortes preceitos neoliberais, de privatizações, cortes de gastos, metas de produtividade e etc. Essa possibilidade se materializa à medida que os Estados são governamentalizados, que o poder biopolítico sobre a população é exercido pelos dispositivos de segurança de forma mais intensa, pois “o conjunto das medidas legislativas, dos decretos, dos regulamentos, das circulares que permitem implantar os mecanismos de segurança [...] é cada vez mais gigantesco” (FOUCAULT, 2008, p. 4).

Tudo parece estar normatizado, aprovado em leis, conforme as orientações de conduta que precisam ser seguidas. A educação brasileira a partir da década de 80 com o processo de redemocratização do país, esteve submetida a um cenário envolto pela construção de uma prática discursiva democrática.

Essas mudanças representam para Cervi (2013) a institucionalização da democracia, que esteve associada ao aprimoramento da eficiência, a ampliação do acesso ao ensino, a corrida pela qualidade da educação provocaram e provocam mudanças na forma de administrar a educação em todos os seus níveis e modalidades. Com a bandeira da redemocratização no cenário das políticas educacionais, termos como administração, direção, passam a perder espaço para nomenclaturas mais democráticas, tais como: gestão, gerência, governo.

O que se propõe é uma substituição de uma gestão escolar que supere o caráter centralizador, burocrático, por uma gestão que seja efetivada a

participação de todos (gestão, professores, comunidade, alunos). Entre as exigências do governo democrático na escola, estão presentes atributos como a participação, flexibilidade, competitividade, eficiência, formação em serviço, atualização constante.

Em Pernambuco, a gestão educacional a partir de 2007 passa a ser influenciada pela implantação do Programa de Modernização da Gestão Educacional (PMGE-ME). Essa ação apresenta-se como justificativa para elevar o desempenho da educação nas avaliações externas com destaque nacional e na avaliação do próprio Estado - o SAEPE⁴⁷. A PMGE- ME é uma política que induz uma atribuição dos baixos índices do desempenho das escolas, ao modelo de gestão da educação. Para tanto, implanta um modelo de gestão educacional com base empresarial, ou seja, no gerencialismo⁴⁸.

No contexto da organização gerencialista sob a política pública educacional, é preciso caracterizar as mudanças em foco na gestão pública do Estado de Pernambuco, em culminância com o Programa Nacional de Apoio à modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal – PNAGE⁴⁹, que tendo sua fase inicial o período de vigor de 2006 a 2011, visa alcançar a redução e a eficiência dos gastos públicos, a partir da administração pública gerencial, com foco nos resultados.

Em Pernambuco, o programa prevê uma modernização da gestão pública amparada no planejamento, orçamento, gestão e controle. Entre as competências do PNAGE-PE elencadas no art. 7º, destacamos a interligação existente entre o programa e a aprovação das suas ações pelo BID, organismo internacional financiador:

I - elaboração e apresentação à Direção Nacional do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal/ Unidade de Coordenação do Programa/ Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - PNAGE/UCP/MP

⁴⁷ Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

⁴⁸ Forma como a gestão pública da educação se espelha do setor privado para elaborar políticas. Como por exemplo: realizar mais com menos, responsabilização de docentes e gestores, estabelecimento de metas.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=171&sec=14> . Acesso em 20 de jul 2014.

- do respectivo Projeto para análise, revisão, aprovação e encaminhamento ao BID para aprovação final;

Há uma incorporação da política educacional do Estado, as orientações dos organismos financeiros internacionais, onde o Governo instaura uma série de programas, sendo um PNAGE-PE um deles. O objetivo seria elevar os baixos índices educacionais do Estado equiparando com outras unidades da federação, demonstrando que esse procedimento administrativo não foge da perspectiva neoliberal de reestruturação.

De acordo com Cavalcanti (2010, p.8) pesquisadora em gestão educacional no Estado:

O enlace entre política e legislação acabou sendo um meio de reconhecer os processos de onde a normatização era (ainda é) considerada decisiva para colocar em execução as políticas educacionais sob a égide da regulação estatal incorporada a organismos financeiros internacionais.

O PNAGE-PE é lançado no ano de 2007 e passa a atuar com uma gestão que na área da educação, estabelece metas a serem cumpridas pelos gestores de cada unidade escolar e pelas Gerências Regionais de Educação (GREs), a partir de 2008. Trata-se do Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGE/ME), lançado no bojo do PNAGE-PE pelo governador Eduardo campos.

Esse modelo de gestão baseado nos resultados traz para o sistema educacional mudanças profundas com as metas que passa a estabelecer para educação e o setor privado enraíza suas orientações e os reflexos dessa política, são sentidos desde a organização da gestão, perpassando pelo currículo, pelo fortalecimento da avaliação, bonificação por desempenho, competição entre as escolas etc. Esse novo gerencialismo, quando influencia as políticas de gestão educacional na busca de conduzir padrões de comportamento, ou seja, as competências e habilidades para atender a lógica do mercado neoliberal, buscam convencer discursivamente que as ações desenvolvidas são escolhas de cada sujeito, ofuscando com isso o interesse do mercado.

Entre as demandas para aplicabilidade do PMGE – ME, a formação continuada passa a ser exigida. É preciso adequar as condutas do gestor escolar para o recente modelo de gestão. O PROGEPE surge a partir dessa demanda, o curso tem o propósito de “formar” e “certificar” os gestores das escolas estaduais com base na política do governo. O

PROGEPE, através do seu currículo, direciona uma formação e conseqüentemente uma forma de atuação como gestor dentro da moderna gestão pública.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES EM PERNAMBUCO - PROGEPE

A formação continuada para os futuros gestores/as escolares em Pernambuco revela a intencionalidade do governo em produzir um perfil de gestor/a que seja comprometido com a política do PMGE/ME, uma vez que o currículo do curso de aperfeiçoamento tem como princípio norteador o referido documento. O trecho a seguir foi divulgado no lançamento do PROGEPE na página da Secretaria de Educação e do SIEPE.

A participação de todos os professores e técnicos educacionais efetivos da rede estadual é fundamental para a valorização das categorias e indispensável ao aperfeiçoamento das práticas de gestão escolar. Esperamos, portanto, formar professores, técnicos educacionais e demais servidores aptos a exercerem suas funções de acordo com as políticas públicas implantadas pela Secretaria de Educação voltadas para gestão de resultado, com foco na aprendizagem dos estudantes, com qualidade social, monitoramento, avaliação e educação em valores humanos universais, cultura de paz e sustentabilidade (SIEPE, 2014)⁵⁰

O PROGEPE tem como abrangência o processo seletivo e o processo formativo, respectivamente compreendem o curso de aperfeiçoamento /certificação e o curso de especialização/mestrado profissional:

- a) o processo seletivo que compreende o Curso de Aperfeiçoamento e a certificação em conhecimentos em gestão escolar, e tem como finalidade identificar um

⁵⁰ Disponível em: www.siepe.educacao.pe.gov.br, acesso em: 15 mai 2014.

conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar; e

b) o processo formativo que compreende o curso de especialização e mestrado profissional, e tem como objetivo promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de diretor escolar e diretor adjunto, necessários ao desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional. (SIEPE, 2014)⁵¹

Como requisito obrigatório para ocupar o cargo de gestor escolar ou adjunto nas escolas da rede estadual, os candidatos que concluíram o curso de aperfeiçoamento foram submetidos a uma avaliação de desempenho, como está normatizado em orientações oficiais publicada em diário oficial:

Após a conclusão do curso de aperfeiçoamento o (a) candidato (a) submeter-se-á a avaliação em conhecimento em gestão escolar, de caráter obrigatório e classificatório, que tem por finalidade aferir competências profissionais relacionadas à conhecimentos, habilidades e competências nas dimensões pedagógicas, administrativa, financeira e valores humanos (PERNAMBUCO, 2012b)

A avaliação para a certificação de conhecimentos em gestão escolar constituiu uma etapa obrigatória para o exercício de função de gestor no estado, pois “somente poderão participar da Avaliação em Conhecimentos em Gestão Escolar **professores efetivos** que tenham participado do Curso de Aperfeiçoamento ofertado pela Secretaria de Educação de Pernambuco no âmbito do PROGEPE [...]”. (PERNAMBUCO, 2012 – portaria 6436). De acordo com os critérios para certificação, “Será certificado o candidato que obtiver desempenho igual ou superior a 70% (setenta por cento), correspondente à nota 7,0 (sete) na escala de zero a dez, na Avaliação em Conhecimentos em Gestão Escolar”. (PERNAMBUCO, 2012c).

A prova foi composta de 80 (oitenta) questões de múltipla escolha. Segundo dados da Secretaria de Educação⁵² e da Universidade de Pernambuco,

⁵¹ Disponível em: www.siepe.educacao.pe.gov.br, acesso em: 15 mai 2014.

⁵² Disponível em: www.siepe.educacao.pe.gov.br, acesso em: 23 jul 2014;

instituições organizadoras do processo de avaliação e certificação do PROGEPE⁵³, realizaram a prova 5.105 (cinco mil, cento e cinco) candidatos de um total de 5.317 (cinco mil, trezentos e dezessete) inscritos, o número de faltosos de foi 212. Ainda segundo essas instituições, o percentual de aprovação dos inscritos foi de 71% (setenta e um por cento).

Quadro 1 – Quantitativo de aprovados na certificação do PROGEPE

Polos de funcionamento do PROGEPE		Quantitativo de aprovados
1	Afogados da Ingazeira	121
2	Aguas Belas	15
3	Araripina	82
4	Arcoverde	179
5	Barreiros	24
6	Belo Jardim	21
7	Cabo de Santo Agostinho	58
8	Cabrobó	55
9	Camaragibe	95
10	Carpina	49
11	Caruaru	219
12	Fernando de Noronha	8
13	Floresta	70
14	Garanhuns	137
15	Goiana	38
16	Gravatá	94
17	Igarassu	50
18	Jaboatão	166
19	Lajedo	41
20	Limoeiro	83
21	Nazaré da Mata	69
22	Olinda	173
23	Ouricuri	68
24	Palmares	92

⁵³ Os técnicos educacionais que participaram do PROTEPE também puderam se inscrever para obter a certificação.

25	Paulista	148
26	Pesqueira	54
27	Petrolândia	55
28	Petrolina	284
29	Recife norte	238
30	Recife sul	312
31	Ribeirão	36
32	Rio Formoso	24
33	Salgueiro	121
34	Santa Cruz	34
35	São Lourenço da Mata	22
36	Serra Talhada	55
37	Surubim	75
38	Timbaúba	56
39	Vitória	101
Total de aprovados		3.622

Fonte: PORTAL SIEPE, 2015.

A avaliação em conhecimentos em gestão escolar foi elaborada contendo os conteúdos integrantes dos módulos do PROGEPE e do documento elaborado pela Secretaria de Educação, intitulado: Competências para a gestão escolar⁵⁴. A composição dos módulos (ver quadro 2) se deu através de um tema geral e de temas norteadores, enquanto que a “novas” competências para os gestores foram divididas em 6 (seis) dimensões (subdivididas em unidades e componentes), a saber:

1. Planejamento Estratégico: Transformando a Escola para o Século XXI
2. Gestão da Equipe: Liderança na Construção Coletiva de Sistemas Virtuosos
3. Integração com a Comunidade: Comunicação e Redes Virtuosas de Relacionamentos
4. Gestão dos Recursos de Apoio à Administração e ao Ensino: Potencialização da Tecnologia e dos Conhecimentos para a Aprendizagem

⁵⁴ O documento está disponível no endereço eletrônico www.progepe.educacao.gov.br e também fez parte como anexo do edital que regulamenta a certificação para gestor/a escolar. O documento foi organizado em dimensões, unidades e componentes que direcionam “as novas competências” para o exercício da gestão escolar em Pernambuco.

5. Gestão Administrativa e Financeira da Escola: Desenvolvendo Processos Eficazes
6. Modelo de Gestão: Foco nos Valores Humanos, na Cultura de Paz e na Sustentabilidade.

Quadro 2 – Módulos e cronograma do PROGEPE.

Módulos	Tema geral	Realização do curso
1	Políticas Públicas educacionais – conhecimento e aplicação	28/07
2	Gestão com foco em educação em valores humanos, cultura de paz e sustentabilidade	04/08
3	Gestão democrática, instrumento de gestão e diálogos com a comunidade	11/08
4	A contribuição dos órgãos colegiados na melhoria da aprendizagem dos estudantes	18/08
5	Projeto político pedagógico	25/08
6	Gestão financeira	01/09
7	Educação de qualidade social	15/09
8	O impacto da neurociência na sala de aula	22/09
9	Políticas de responsabilização educacional	29/09
10	Competências e gestão de pessoas	13/09
11	Monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem	20/09
12	Tecnologias a serviço da educação e gestão	27/09

Fonte: PORTAL SIEPE, 2015.

O PROGEPE visa na sua formulação curricular estimular entre gestores, “conhecimentos e competências específicas [...] visando adequá-las às mudanças e avanços do século XXI no que se refere ao cumprimento de objetivos e metas necessários ao desenvolvimento humano e social de cada indivíduo (PERNAMBUCO, 2012 a). Sobretudo, considerando “a necessidade de formar diretores escolares dispostos a assumir papéis de liderança em cada escola e no sistema de ensino e que se interessem e trabalhem pelo sucesso de sua escola e de outras escolas, considerando a política educacional do Estado e do país” (PERNAMBUCO, 2012a)

Para Gatti (2008, p. 58):

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p.58).

Os/as gestores/as escolares estaduais, vem sendo submetidos a uma política de gestão por resultado, em que cada unidade de ensino precisa estabelecer quantitativamente um percentual de melhorias das metas pactuadas através do Termo de Compromisso e Responsabilidade⁵⁵ e monitoradas bimestralmente através do Pacto pela Educação⁵⁶, programa que estimula a competitividade entre escolas, gestores e Gerências Regionais de Ensino (GRE). Para Souza (2013, p. 266) “Cabe lembrar que tal iniciativa se insere em uma tendência internacional de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle da qualidade da educação por meio de avaliação de desempenho”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a década de 90 traz no bojo das mudanças sociais, culturais e econômicas, novas concepções quanto à administração e a formação dos seus dirigentes, o que impõe novas formas de atuação das organizações públicas. Dentre essas, destaca-se o processo formativo em cursos de curta e média

⁵⁵ O termo de compromisso e responsabilidade, define as metas que deverão ser cumpridas por cada escola anualmente e o gestor é o responsável pela execução. As escolas que atingem até 50% das metas, são contempladas por bonificação. As metas dizem respeito a elevação da nota na avaliação externa estadual.

⁵⁶ O acompanhamento do pacto é realizado através do monitoramento de indicadores de processo e de resultado. O indicador de resultado tem como base a avaliação bimestral da escola para acompanhamento das notas dos estudantes, nas disciplinas de Português e Matemática, sendo validadas por uma avaliação semestral externa, com base na Matriz de Referência Curricular de Pernambuco. Bimestralmente as GRE e as escolas participantes do pacto são monitoradas e passam a ocupar um lugar no ranking do programa, acirrando a competitividade entre escolas, gestores/as, alunos/as.

duração para gestores escolares. Essas políticas de formação continuada encontram respaldo jurídico na Constituição Federal (CF, de 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996), pois ambas apontam como parte das obrigações do Estado brasileiro o aperfeiçoamento profissional continuado dos educadores, inclusive em serviço.

Neste contexto, o PROGEPE toma como referência para elaborar o seu currículo, a reforma gerencial implantada nos últimos anos em Pernambuco e visa desenvolver competências específicas para adequá-los às mudanças propostas pela política de governo. Para Ramos (2001) normalizar as competências é um processo de definição de padrões e/ou normas que possam ser validadas em diferentes ambientes e gera uma organização de saberes em volta do trabalhador, agindo como um parâmetro para avaliar a produtividade. Faz-se necessário contextualizar a definição das intenções de formação para o/a gestor/a escolar em Pernambuco, sobretudo, a experiência formativa como parte de uma política voltada para educação que comunga de currículos por competência voltados à atender as novas exigências detalhadas no modelo de gestão por resultados.

Os documentos oficiais que regulamentam o curso de formação de gestores em Pernambuco, o PROGEPE - referem-se ao papel estratégico que os gestores estaduais devem assumir que é o de liderar, ser capaz de inovar a cultura da escola, gerir os recursos financeiros, fazer parcerias e principalmente para que atuem no cumprimento das metas estabelecidas externamente pela secretaria de educação para cada escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas. Rumos da Política Educacional em Pernambuco: o programa moderno de governo. *Revista da Ciência da Administração*. Pernambuco, v.3, jan./jul. 2010.

CERVI, Gicele. *Política de gestão escolar na sociedade de controle*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57 -70, jan./abr. 2008

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

PERNAMBUCO, Decreto nº 38.103, de 25-04-2012. Regulamenta os Critérios e Procedimentos para Realização de Processo de Seleção para Função de Representante de Diretor Escolar e Diretor Adjunto das Escolas Estaduais. *Diário Oficial*. Pernambuco, 19 de maio 2012a.

PERNAMBUCO, Edital que regulamenta os Critérios e Procedimentos para Realização de Processo de Seleção para Função de Representante de Diretor Escolar e Diretor Adjunto das Escolas Estaduais. *Diário Oficial*. Pernambuco, 05 de maio 2012b.

PERNAMBUCO, Portaria-SE nº 6436, de 15-10-2012. Procedimentos à realização da Avaliação em Conhecimentos em Gestão Escolar para Certificação no âmbito do Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE. *Diário Oficial*. Pernambuco, 16 de outubro 2012c.

PERNAMBUCO, Portaria-SE nº 6437, de 15-10-2012. Tornar público os procedimentos, instruções e recomendações para realização do Processo Consultivo para a função de representação de Diretor Escolar das escolas públicas estaduais. *Diário Oficial*. Pernambuco, 16 de outubro 2012d.

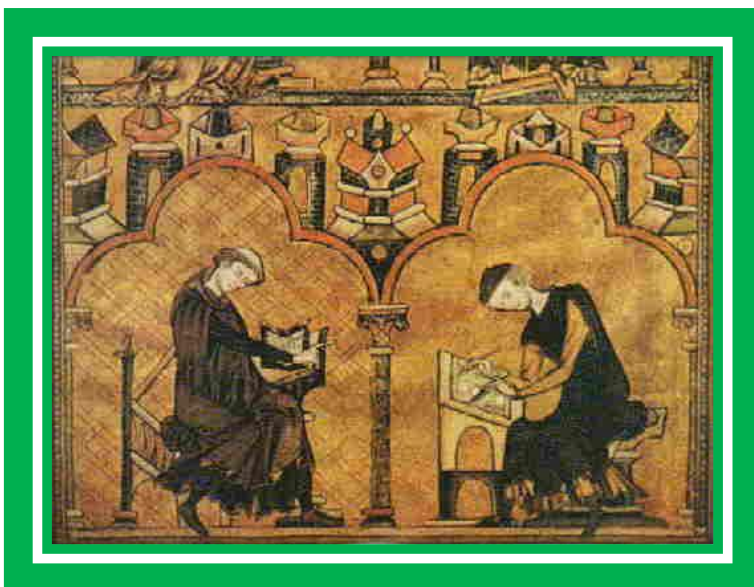
PERNAMBUCO. Secretaria de educação. Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para educação. Recife: SE. 2008. 15 p.

PETERS, Michael. *Governamentalidade Neoliberal e Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2004. Pag. 211 – 224

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. *Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas*. IN: GOMES, Alfredo M. Políticas Públicas e gestão da Educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CURRÍCULO E TECNOLOGIAS



- XXXVI -

FORMAÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA CARTOGRAFIA MULTIRREFERENCIAL DA GESTÃO DO CONHECIMENTO NO IFBA

Adelmo de Souza Xavier-UFBA-DMMDC/IFBA-FAPESB (Brasil)

INTRODUÇÃO

O IFBA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, apresenta-se como uma instituição multicampi, contendo atualmente 21 campi, como indicado na listagem que se segue: Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Feira de Santana, Irecê, Ilhéus, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro, Seabra, Simões Filho, Valença e Vitória da Conquista.

Para melhor situar o leitor deste artigo, os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia foram instituídos a partir da lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, definido em seu artigo Art. 1º-que:

“Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;” (Lei 11.892, 29 de dezembro de 2008)

Tendo nos pressupostos apontados acima para uma proposta de educação, ciência e tecnologia todos os campi do IFBA estão habilitados a oferecer cursos nas diversas áreas do conhecimento e em suas diversas modalidades, a exemplo dos cursos de ensino médio integrados ao ensino técnico; as licenciaturas; os cursos tecnólogos; cursos de engenharia;

especializações, mestrados e doutorados. Essa primeira descrição nos oferece uma visão sobre a modelagem curricular e organizacional para em suas práticas pensarmos o IFBA como um espaço multirreferencial de aprendizagem, propondo uma cartografia multirreferencial como metodologia de análise do movimento da Gestão do conhecimento etnicorracial no IFBA em suas imbricações no currículo e na formação, tema norteador deste artigo.

A cartografia (ESCÓCIA; KASTRUO; PASSOS, 2015), e a multirreferencialidade, em seu pensamento plural e práxis em (ARDOINO, 2012) e as suas atualizações em (BARBOSA; BORBA; MARTINS; FRÓES, MACEDO; GONÇALVES, 1998 & MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2012), para propormos uma cartografia multirreferencial como dispositivo metodológico na tentativa de refletir-agir, tendo em vistas uma Formação Afirmativa através da gestão desses conhecimentos em suas compreensões, entrecimentos e problematizações curriculares e formativas (MACEDO, 2014).

A experiência formativa em educação indígena, por exemplo, no IFBA campus de Porto Seguro, através da licenciatura Intercultural Indígena, nos indica possibilidades e articulações na circularidade entre ensino, pesquisa e extensão, podendo inclusive servir como pressupostos curriculares formativos e institucionais para implementação da lei 11.645 que versa sobre a história e cultura indígena em seus desdobramentos e complementaridade em relação a lei 10.639 que versa sobre esse mesmo tema, porém associado a cultura negra.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O processo de formação atravessado pelo currículo, entendido aqui como um dispositivo que permite criar inquietações diante do conhecimento que fora estabelecido ou selecionado para ser ensinado nesses espaços deve assumir uma característica multirreferencial como estabelecido através da definição de Macedo de que:

o currículo como uma tradição inventada, como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídas na relação com conhecimento eleito como educativo. Enquanto uma construção social, e articulado de perto com outros processos pedagógicos-educacionais, o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se –

os atos de currículo- de forma ideológica e neste sentido, veicula uma formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbitos dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos) nem sempre absoluta(âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida(âmbito dos vazamentos, das brechas.(MACEDO, 2013, p.24)

Para continuar situando o currículo como território de poder e lutas por processos de significação e reivindicação por uma condição de um conhecimento pluriversal, considerando que Escobar (2006) estabelece a necessidade de

- 1.uma pluralidade metodológica e apelo do senso comum;
- 2.libertação do conhecimento do colete de forças da objetividade e da racionalidade e de se lhe permitir abordar a questão crucial como viver vidas éticas num mundo crescentemente complexo e ambíguo;
- 3.o conhecimento compreendido a partir de um lugar situado; como crucial para... a reconversão das humanidades com vista a produção de um conhecimento crítico intersubjetivo para a transformação social.(ESCOBAR, 2006, p.640)

Segundo Escobar, a partir dos estudos culturais, os chamados estudos pós-coloniais, as teorias feministas e teorias críticas de raça, “os produtores de conhecimento não acadêmicos parecem estar na dianteira” (2006, p.642), visibilizando outros saberes subalternizados como espaços de resistência e insurgência nos cotidianos e nas práticas experienciais de produção de conhecimento, vivendo cotidianamente o que MACEDO (2013) define “enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. É aqui que o currículo se configura como um produto das relações e dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes.” (MACEDO, 2013, pg.25)

Para este artigo, nos interessa primordialmente as resistências, as bifurcações e vazamentos que compartilharemos de forma implicada com as experiências formativas desenvolvidas no campo de forças que estabelece a cada atitude relacional quando in(formada) pela prática e pelo exercício da liberdade de produzir e difundir conhecimento sobre e com as comunidades referendadas pelos seus saberes em diálogo com os saberes produzidos pela instituição. Ainda, neste movimento, MACEDO (2013) nos informa sob a posição do currículo e

formação totalmente referendados em constituir movimento, cultivar éticas, estéticas e políticas ao optar por outras opções epistemológicas, pedagógicas, multirreferenciais, etnicorraciais e de geopolíticas de conhecimento.

Ao compreender as insurgências curriculares de resistência propostas por Macedo (2013), questiono o processo de formação onde os saberes outros contornam as dimensões curriculares aqui estudadas, mas sem ainda entender sistemicamente em que medida essas práticas aportadas pelas ações dos pesquisadores-extensionistas em ação conjunta com os estudantes e suas práticas dialógicas junto às comunidades estão sendo incorporadas ao conhecimento e práticas produzidos e difundidos em sala de aula por exemplo. Para tanto, proponho aqui uma ampliação do conceito de gestão do conhecimento, entendendo o mesmo como um feixe complexo e multirreferencial de estratégias, práticas, reflexões-ações; como uma construção em fluxo que se orienta e reorienta de acordo com as dinâmicas territoriais e a circunstancialidade formativo-curricular, acionando modos de compreender e agir diante da realidade que se desvela a cada situação contextual e constitutiva que se celebra na relação dialógica entre o “habitar o território existencial” da pesquisa, os conhecimentos institucionais e os saberes compreendidos a partir de uma geopolítica de conhecimentos, apreendidos oriundos das comunidades e dos processos criativos de produção e difusão desse conhecimento.

Os diálogos com o entorno da instituição, as demandas sociais e territoriais locais são elementos que podem promover uma formação dialógica com a comunidade. A gestão como uma possibilidade dialógica e inclusiva desses conhecimentos outros para “dentro” do currículo.

UMA CARTOGRAFIA MULTIRREFERENCIAL: HABITANDO O TERRITÓRIO EXISTENCIAL DE TRÊS GRUPOS DE PESQUISA DO IFBA

Para Alvarez e Passos, “no método cartográfico não deve haver oposição entre a teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade.” (LAVAREZ;PASSOS, 2015, pg.131). Os autores nos convidam a compreender o método cartográfico como compartilhamento de um território existencial entre sujeito e objeto, de maneira relacional na medida que se codeterminam. A partir do conceito forjado de território proposto por Deleuze e Guatarri em Mil Platôs (conjunto de procedimentos que podem ser descritos e explicados), nos conduzem a uma experiência lado a lado com a realidade investigada.

No caso dos grupos de pesquisa cartografados aqui, a pesquisa documental sobre seu registro e funcionamento se somam ao movimento das idas a campo para apropriação das zonas de aproximação entre o vivido e sentido a partir das experiências e ações dos grupos de pesquisa. Neste caso a abordagem multirreferencial, segundo MACEDO (2004)

” não está na prática da complementaridade, da aditividade, tampouco da obsessiva necessidade do domínio absoluto, mas da afirmação da limitação dos diversos campos do saber , da tomada de consciência da necessidade do rigor fecundante, da nossa ignorância enquanto inquietação (MACEDO, 2004, p.93)

Nessa perspectiva, acreditamos que a multirreferencialidade nos possibilita utilizar de um aparato conceitual para a pluralidade das referências, acionando alteridades, visibilizando contradições, dando ênfase ao dinamismo semântico das práxis, as emergências e insuficiências para não perder a complexidade nas relações humanas. Sendo assim, apresentamos uma breve descrição do que se pretende multirreferencialmente cartografar.

O grupo de pesquisa MOANZI-Grupo de estudos sobre questões quilombolas

O grupo de pesquisa MOANZI, Grupo de estudos sobre questões quilombolas, está situado no campus de Seabra, na Chapada Diamantina do estado da Bahia. O referido grupo tem o foco de suas ações às articulações de projetos de pesquisa e extensão e publicações de pesquisa sobre o território que envolve aproximadamente 70 quilombos, ou territórios remanescentes, comunidades rurais negras dentre outras classificações. As principais ações envolvem a valorização dos saberes dessas comunidades, seja na sua relação com a terra, com o passado ancestral, tendo em seus membros o ingresso e permanência com tensões e contingências. O principal evento institucional de articulação das ações do grupo é a “Semana Preta”, evento em alusão ao mês da consciência negra onde são produzidos debates, oficinas, apresentações culturais, performances tecnológicas, agregando a participação de alunos professores e a comunidade institucional e a comunidade local. Nesse evento já existe a iniciativa de inclusão dos saberes tradicionais com a inserção de mestre de saberes nas atividades programadas para o evento.

O grupo de pesquisa GETI-Grupo de pesquisa sobre temática indígena

O campus de Porto Seguro foi escolhido como parte informante na pesquisa por apresentar alguns elementos singulares em sua existência e criação, elementos esses que possivelmente seriam determinantes para a criação de grupos de pesquisa ou as ações de pesquisa e extensão que devem estar orquestradas com a missão do IFBA. Neste caso específico deseja-se ampliar e incluir o que compreende o universo do conhecimento produzido pelos povos indígenas, em consonância com as leis 10.639/11645.

O campus de Porto Seguro apresenta a singularidade territorial de ter sido fundado em uma cidade onde há a presença de uma significativa população indígena, o que influenciou na abertura de uma licenciatura intercultural indígena (LINTER) através de um edital específico do MEC.

O grupo de pesquisa GETI, grupo de pesquisa em temática indígena, desenvolve ações de pesquisa, a partir da LINTER (licenciatura intercultural indígena). Segundo o antigo vice-líder e atual líder, o grupo foi criado com a intenção de formar professores para atuarem na LINTER.

O grupo de pesquisa em Saberes tradicionais e subalternidade

O grupo de pesquisa Saberes tradicionais e subalternidade está situado no campus de Valença. Suas ações envolvem a valorização dos saberes tradicionais no que tange o conhecimento proveniente das plantas e produção de fármacos. As ações desse grupo estão voltadas para as comunidades tradicionais de terreiros de candomblé e o uso de plantas medicinais para cura de enfermidades utilizadas pelas populações que ali habitam. Neste ponto específico, as ações desenvolvidas pelo grupo vão de editais aprovados para desenvolvimento de projetos sobre a temática até a difusão de conhecimento através de um seminário que objetivou divulgar as ações de pesquisa e extensão junto à comunidade do campus e comunidade local.

FORMAÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A GESTÃO DO CONHECIMENTO ETNICORRACIAL

Para MACEDO (2014), “temos como hábito pensar a formação a partir de uma sociedade pautada na divisão social do trabalho”.(p.99). A crítica ao tecnicismo, a mera aplicação de técnicas, “como algo que não produz aprendizagens” nos convoca para uma crítica aos processos formativos que se dão no território da educação profissional e tecnológica. Para MACEDO (2014), existe uma “displícência” dos nossos currículos para as questões que emergem deste cenário formativo de grande complexidade e que envolve saberes subalternizados, urgindo por protagonismo e autoria. Para o mesmo autor,

devemos nos sensibilizar para o fato de que o mundo do trabalho com seus desafios e soluções daí advindos são referências fundantes para a qualificação do Ser para a vida, constituída como exercício da cidadania, como luta pela qualificação em meio as contradições excludentes das sociedades capitalistas.(MACEDO, 2014, pg. 99)

Além das contradições apresentadas por MACEDO (2014) sobre a formação nas sociedades capitalistas, nos cabe ampliar as ações para as demandas que urgem no contexto atual de formação onde outros saberes requerem seus protagonismos e autoria diante do processo formativo formador de insurgências e desobediência epistêmica.

Segundo as considerações tecidas pelas professoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves, em mesa-redonda, *Dez anos da lei 10.639/03: balanços e perspectivas*, que nos traz como um dos pontos fortes em debate o conceito de visibilidade emancipatória para tratar das ações e reações junto as políticas educacionais e emancipatórias junto aos currículos e sobre a inclusão da temática etnicorracial com alteração da LDB com a inclusão da lei 10.639/11645.

Para as debatedoras, esses conhecimentos gestados pelo movimento negro ou seus ativistas em militância produzem outras pedagogias ou novas pedagogias, através da produção e difusão de conhecimento etnicorracial em suas práticas e em consonância com o estabelecido pelas diretrizes curriculares das relações etnicorracias.

Na formação profissional, por exemplo, sobre as leis afirmativas, teremos o quadro abaixo:

A implementação do parecer CNE/2004, como afirma Gonçalves (2013), “deve assumir um caráter impulsionador de mudanças na sociedade brasileira. ” na produção e difusão de conhecimento etnicorracial. Somado ao plano nacional de educação, teremos a criação do parecer do conselho nacional

de educação que institui a seguinte definição para a educação das relações etnicorraciais:

A educação das relações etnicorraciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos (**Gestão de conhecimento etnicorracial-grifo nosso**) bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade etnicorracial, tornado-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam a todos o respeito aos direitos legais e valorização das identidades na busca da consolidação da democracia;(PARECER CNE 01/2004)

Para MACEDO (2002), em seu artigo propondo uma gestão humanizante do currículo, ao criticar as barbáries da ciência moderna; a unicidade do conhecimento, ao pensar formas universalizantes de conhecimento, incentivando a formação de consciências colonizantes e colonizadas. O mesmo autor, a partir de uma problematização teórica e metalinguagem, discute a partir da epistemologia da complexidade e da multirreferencialidade a gestão do currículo, elemento este que podemos imbricar com a gestão do conhecimento etnicorracial. Falência do pensar insular/fragmentário, fragmentação/exclusão, pensar monorreferencial são elementos para constituição de uma intercristica das ações movidas por esta forma de gestar o currículo. No artigo citado anteriormente, MACEDO (2002), nos apresenta, principalmente, o caráter dialógico e co-constitutivo da gestão “onde autores e atores possam se constituir com autonomia.” (MACEDO, 2002, p.115)

Contudo percebemos que outras dimensões e conjecturas compõem a gestão do conhecimento na educação profissional e tecnológica na dimensão do conhecimento etnicorracial, em sua relação com instituto, IFBA, com o seu entorno, ou seja, os espaços de diálogo que podem ser construídos com as comunidades que de alguma forma estabelecem relação de trocas de saber-conhecimento ao serem convocadas enquanto locus de conhecimento, espaços territoriais, foco da ação dos três grupos de pesquisa do IFBA.

CONCLUSÃO

Diante do que se quer refletir-agir aqui, pretendemos articular uma proposta de gestão de conhecimento na dimensão curricular e na formação que se mova de uma prática colonial, vertical para uma dimensão decolonial,

horizontal e ao considerar que o conhecimento etnicorracial produzido e gestado por estes sujeitos é fruto de uma ação que dialoga com o território no qual elas se inserem e são produzidas e a partir dos sujeitos implicados nas ações de cunho comunitário e institucional.

Nesse sentido, sobre a participação positiva na construção do Brasil pela população negra e indígena, contra o paradigma eurocêntrico e hegemônico das ciências, para introduzir o pensamento decolonial proposto por Grosfoguel (2010) a partir dos três elementos fundantes para compreensão do seu pensamento-ação: “1. exigência de um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental; 2. não basear-se em um pensamento abstrato, a partir de um diálogo crítico entre os diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos apontados a um mundo pluriversal; 3. a descolonização do conhecimento a partir de perspectivas/cosmologias/visões de pensadores do sul global que pensem a partir de corpos e lugares étnico raciais/sexuais subalternizados.”(GROSFOGUEL, 2010, p.457)

Não se trata de trazer o conhecimento desses grupos étnicos para dentro da instituição como forma de validá-los pelos processos administrativos e constitutivos de uma ciência que ainda se finca em bases eurocêntricas mas sim no reconhecimento de que essas experiências vividas por esses corpos situados em seus respectivos territórios são produtores de conhecimento singulares, como outros(as) formas de ser e estar no mundo, uma forma “alter”(n)(ativa) de viver. Contudo não podemos nos deixar trair pelo jogo de linguagem de que algo “alternativo” é menor, sem importância, desprovido de um rigor científico, ao contrário disso, apresentar outras formas que possam compor o complexo feixe epistêmico em que o mundo atual requer para compreender os diversos processos que abarcam a gestão de conhecimento de/entre grupos subalternizados e suas implicações curriculares e formativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. Tradução: Flávia Gouveia. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GONÇALVES, P.; GOMES, Nilma Lino. "Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas", com Nilma Lino Gomes (UFMG) e Petronilha Gonçalves

(UFSCar), organizada no dia 19 de abril de 2013 pelo NAP Brasil África. Publicado em 16 de setembro de 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013

_____. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2.ed. – Salvador: EDUFBA. 297 p.

_____. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____. ATOS DE CURRÍCULO FORMAÇÃO EM ATO?.: Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: EDITUS, 2014. 170: II

_____. Chrysallis, Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. – Salvador: EDUFBA, 2002. 196 p.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. [orgs.] *Epistemologias do Sul*.- São Paulo: Cortez, 2010.p.455-491

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e os novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, Boaventura de Souza [org.]. *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. - São Paulo: Cortez, 2006. P. 639-666

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”. Colonialidade. Geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza [org.]. *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. - São Paulo: Cortez, 2006. P. 667-710

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓCIA, Liliana. [orgs.]. Cartografar é habitar um território existencial. In : *Pistas do método cartográfico : pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. – Porto Alegre : Sulina, 2015.

- XXXVII -

NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE JUVENIL NA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO EM AÇÃO: APLICATIVOS DE MENSAGENS E CONEXÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Aline Gonçalves Ferreira (UFMG) - linegferreira@hotmail.com
Shirlei Rezende Sales (UFMG) - shirlei.sales@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os tempos atuais estão marcados pela intensa presença das tecnologias digitais e das conexões que as pessoas fazem com elas. Essa presença transforma cotidianamente o mundo contemporâneo, as formas de viver e as relações com o espaço, o tempo, a escola e mais especificamente os currículos escolares. A conexão estabelecida com as tecnologias digitais e com os elementos da cibercultura, de um modo mais amplo, tem desafiado a educação, a prática docente e tem produzido diferentes questões nas cenas curriculares.

Os currículos escolares têm sido frequentemente ocupados por diferentes artefatos tecnológicos. A partir dessa conexão, a cibercultura atua na produção do currículo em ação. O argumento que desenvolvemos neste trabalho é o de que os aplicativos de mensagens e mais especificamente o WhatsApp⁵⁷ atuam na criação de novas formas de socialidade juvenil. Essa produção altera e também constitui o currículo em ação em uma turma de ensino médio de uma

⁵⁷ WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens que permite trocar mensagens pelo celular e computador. Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos, enviar mensagens com imagens, vídeos e áudio" Fonte: < https://www.whatsapp.com/?l=pt_br >. Acesso em 11/07/2016.

escola pública. A conexão estabelecida no ciberespaço, por meio do aplicativo, tem modificado a forma com que os/as jovens se relacionam presencialmente na sala de aula. Tais conexões atuam no currículo em ação de diferentes modos e em diversos momentos, como por exemplo, na forma com que os/as jovens lidam com os exercícios, trabalhos e na "zuação" em sala de aula com fotos de alunos/as divulgadas no grupo da turma.

Para desenvolver essa discussão, este trabalho está organizado em três tópicos. Primeiramente, esta introdução, a segunda parte traz a relação da sociabilidade on e off-line na produção do currículo em ação e por último, a conclusão deste artigo. A metodologia utilizada foi a etnografia educacional em uma escola pública de ensino médio.

SOCIABILIDADE NO ON E OFF-LINE: A RELAÇÃO NA ESCOLA E NO CIBERESPAÇO

Início o tópico compartilhando a concepção de sociabilidade trabalhada neste artigo. De acordo com Dayrell (2001), na sociologia simmeliana⁵⁸, o conceito de interação se mostra central para se pensar a sociabilidade. Nesse sentido, Dayrell afirma que o "ponto de partida de cada formação social é dado pelas interações entre pessoa e pessoa, do encontro e das relações entre os vários átomos da sociedade" (2001, p.234).

Baseado em George Simmel, Dayrell (s/d) compreende a sociabilidade como "uma forma, dentre outras possíveis, de sociação" (p.9). A sociabilidade, partindo dessa perspectiva, tem uma especificidade, pois, a própria relação já se torna o objetivo, o fim. Desse modo, os sujeitos "se satisfazem em estabelecer laços, e esses laços têm em si mesmos a sua razão de ser" (DAYRELL, 2001, p.235).

Os/as jovens pesquisados/as estabelecem e vivenciam a sociabilidade entre os pares, colegas, amigos/as mais próximos/as e nas relações que vão se constituindo. Vivenciam no presencial e no ciberespaço os modos de se relacionar e estabelecer laços. Desse modo, faz-se necessário compreender um pouco mais sobre esse termo e analisar essas questões mediante o cenário pesquisado.

Dayrell (2007) afirma que a sociabilidade está aliada às expressões culturais dos/as jovens. O autor destaca que vários estudos sinalizam a

⁵⁸ Proposta por George Simmel.

centralidade da interação nas vivências juvenis. A sociabilidade se desenvolve nesses grupos de amigos/as, colegas que são uma referência na trajetória dos/as jovens, porque é com essa turma que eles/as fazem os programas, conversam, dentre outras ações.

Para Dayrell (2007), a sociabilidade é desenvolvida "preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão", mas também está "presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho" (p.1110). Desse modo, a sociabilidade tende a ocorrer em fluxos diários entre as "obrigações" de trabalhos e questões escolares, bem como no tempo livre de lazer. O ciberespaço e as diferentes relações que ele possibilita com o espaço/tempo, trouxe essa dimensão "do estar na sala de aula fazendo trabalhos escolares" e "do tempo livre nas redes on-line". Ao mesmo tempo em que os/as jovens estão em sala executando atividades, estão conversando, conectados/as à outras pessoas estabelecendo laços.

Percebemos que, na escola pesquisada, a sociabilidade é uma dimensão fortemente vivenciada pelos/as jovens. Além das relações estabelecidas presencialmente, os outros modos de estabelecer tais vínculos foram se configurando a partir de aplicativos de mensagens, e mais especificamente o WhatsApp. Essas relações foram construídas ao longo do semestre, sendo que, os/as alunos/as não se conheciam e não eram amigos/as uns/umas dos/as outros/as anteriormente. Em conversa informal com a diretora antes do início do semestre letivo, ela explicou o projeto de enturmação que a escola havia desenvolvido para aquele ano. O projeto consistia em "misturar" as turmas e principalmente "os grupinhos", para ver se "o comportamento ia melhorar". Tal divisão incluiria a questão de separar os grupos de amigos/as que "conversavam demais", segundo a diretora.

Foi possível observar que, no início do semestre, a turma pesquisada era muito quieta e silenciosa. Os/as alunos/as recebiam elogios constantes de professores/as pelo silêncio em sala de aula. Percebeu-se que os/as estudantes não estabeleciam momentos de conversa mais extensos, nem mesmo nos intervalos das aulas. As trocas se restringiam ao empréstimo de algum material escolar, bem como as dúvidas em relação aos prazos e entregas de atividades de "para casa" e trabalhos.

Após a criação de um grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp, a turma alterou o seu comportamento de modo significativo. Os/as jovens riam e brincavam durante as aulas causando espanto e irritabilidade nos/as professores/as, que se mostravam saudosos/as do tempo em que a turma era "quieta e comportada". Nos trechos a seguir, trago as anotações do caderno de

campo com as percepções das pesquisadoras, a fala da professora Lívia⁵⁹ e o seu descontentamento com os/as jovens em relação a conversa em sala de aula.

A turma mudou o seu comportamento drasticamente. Eles/as conversam entre si e chamam uns/umas aos/às outros/as pelo nome, o que não acontecia antes. Conversam de assuntos que parece ser comum entre eles/as. Riem, brincam, conversam até em momentos de explicação da matéria. **[Nota do diário de campo - Primeiro horário - 26/02/2016].**

A professora estava corrigindo exercícios no quadro e começou uma conversa generalizada na turma. Os/as alunos olhavam para Estevão, riam e brincavam. Após alguns minutos tentando entender o que havia acontecido e não tendo sucesso, Giulia diz qual era o assunto: "É 'zueira' no grupo. O povo é 'zuado' demais. Tira foto 'zuada' da gente e posta no grupo. Dessa vez foi o Estevão". A professora se irrita com a conversa, para de escrever no quadro e repreende a turma: "Não sei o que aconteceu, vocês estavam ótimos. A aula passada foi ótima e hoje vocês estão assim. Não quero saber dessa 'falazada'". A turma ficou mais quieta por alguns minutos, mas em pouco tempo alguém postou outra foto no grupo. **[Nota do diário de campo - Terceiro horário - 26/02/2016].**

No horário do intervalo, em conversas com alguns/algumas alunos/as, Giulia se aproximou e pediu os nossos números de telefone para adicionar ao "grupo de Whats da sala". Desse momento em diante, foi possível perceber que a movimentação no grupo era intensa e que muitos dos assuntos conversados em sala de aula eram pontos iniciados no grupo ou então iniciados em sala e que permaneciam no grupo. Assim como afirma Dayrell (2001) é possível perceber que os/as jovens vão constituindo relações com os/as colegas cuja finalidade é a própria relação. O objetivo de tais brincadeiras e momentos de lazer não estão diretamente ligado à produção de sentidos posteriormente, mas, na relação em si, que, nesse caso, é utilizada por meio do aplicativo de mensagens. Desse modo, a criação do grupo no ciberespaço alterou a forma como os/as jovens vivenciam

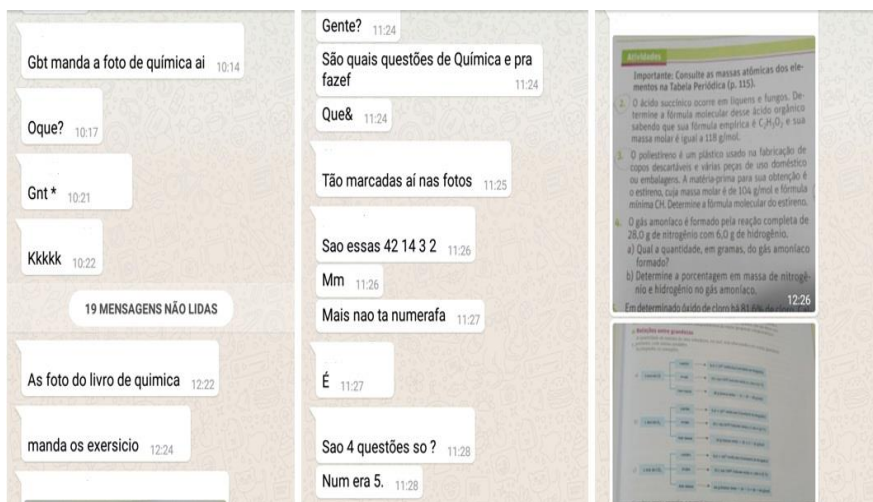
⁵⁹ Todos os nomes que aparecem neste texto e em toda a pesquisa são fictícios, garantindo aos/às participantes privacidade.

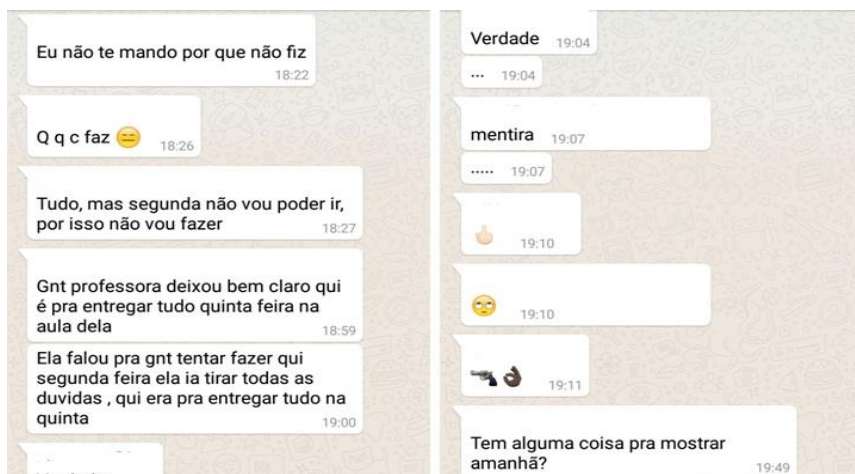
a sociabilidade presencialmente e como essa relação constitui o currículo em ação em uma turma de ensino médio de uma escola pública.

Na turma pesquisada, ao mesmo tempo em que o grupo do WhatsApp foi um disparador de estreitamento das relações entre os/as jovens, eles/as se encontravam presencialmente em sala de aula. Desse modo, eles/as também criavam laços por meio do aplicativo. Na contemporaneidade, a sociabilidade construída no ciberespaço é um fenômeno que está se tornando atividade cotidiana para parte crescente da população. Nas diversas possibilidades que a internet disponibiliza, e neste caso no grupo do WhatsApp, usuários/as interagem, criam laços de amizade e fortalecem os já existentes.

O grupo de WhatsApp, em muitos momentos era um veículo para a descontração, brincadeiras, mas também para lembrar de atividades avaliativas para entregar, deveres de casa e provas. Nas imagens a seguir, é possível ver uma sequência de conversas dos/as alunos/as acerca de uma atividade de química para entregar.

Figura 1: Conversas sobre o trabalho.





Fonte: Imagens retiradas do grupo de WhatsApp da turma.

Foi possível observar que alunos/as questionam sobre o conteúdo e a forma da atividade, mas mesmo assim, é presente o tom de brincadeira e "zuação" na conversa. Conforme afirma Dayrell (2007), até mesmo nos intervalos das "obrigações" das atividades escolares ou de trabalho, os/as jovens brincam e se divertem. Mesmo se mostrando preocupado com as atividades a serem entregues, um aluno envia duas mãos unidas em sinal de prece para pedir

as respostas das atividades e logo em seguida tira um print⁶⁰ da tela para divulgar aqueles/as que haviam visualizado, porém não respondeu a mensagem. Depois dessa foto, envia um emoji⁶¹ "chorando de rir". Podemos perceber outro caso de "zuação" na conversa: ao final das explicações, dois alunos fizeram uma espécie de "trollagem"⁶² com um jogo de palavras "verdade", "mentira", emoji que significa "falta de paciência" e arma. Até mesmo em conversas para esclarecer dúvidas acerca de atividades avaliativas são permeadas de brincadeiras e "zuações" dos/as jovens nas vivências da sociabilidade.

Após a explicação das questões no grupo, no dia 24/04, houve então a aula em que os/as alunos/as iriam entregar as atividades para a professora.

Chegando na sala, três alunos se aproximaram da professora para pedir o adiamento do prazo de entrega, visto que eles "não sabiam das regras direito", conforme alegaram. A professora se voltou para a turma e disse: "Ah, não, gente, sério que vou ter que adiar? A gente tinha combinado certinho! Mas, ok, vamos ver o que dá pra fazer". O aluno Estevão ressaltou: "Fessora, e nós 'lembramo' no grupo da sala. 'Falamo' tudo pra não ter dúvida". A professora se mostrou indignada com o pedido dos alunos e afirmou categoricamente que não mudaria a data: "Quem fez, fez. Vocês tiveram chance, dei tempo e tiveram a oportunidade de amigos lembrarem vocês. Até foram lembrados no 'zap'. Lá vocês se ajudam. Se não fez, foi porque não quis". **[Nota do diário de campo - Segundo horário - 25/04/2016].**

⁶⁰ Printar é "congelar" a tela em que está em uso naquele momento, de artefatos tais como computador, tablet e smartphone.

⁶¹ Os emojis são imagens criadas a partir de uma programação que utilizou a base dos desenhos animados. Eles são utilizados para demonstrar sentimentos, emoções e possuem símbolos que remetem a objetos, além de flores, alimentos, entre outros (REIS e PEREIRA, 2013).

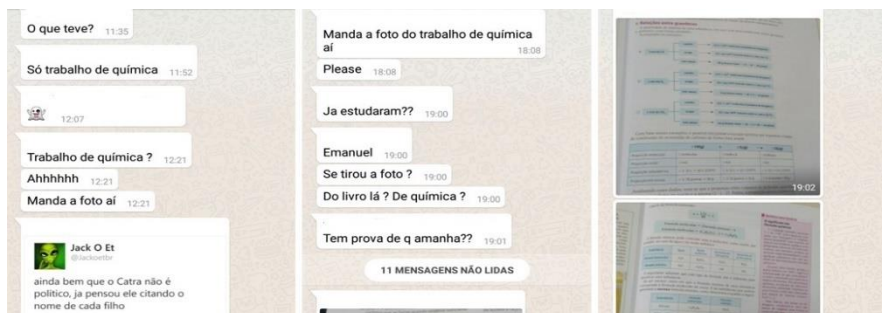
⁶² "Na Internet, a gíria derivou-se da expressão "trolling for suckers", algo como "lançando a isca para as trouxas". É como zuar ou "pregar uma peça". A palavra pode ser usada de diferentes modos: troll, trollagem, trollar. Disponível: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/06/o-que-sao-trolls-e-o-que-e-trollagem.html>>. Acesso em: julho de 2016.

O argumento utilizado pelo aluno Estevão ao dizer que avisou os demais alunos/as pelo WhatsApp, serviu para a professora para não receber trabalhos "atrasados". A utilização do aplicativo não só alertou alguns/algumas alunos/as acerca das atividades que seriam cobradas, da formatação do trabalho, como também foi argumento para a professora se decidir quanto a data da entrega e ao não adiamento dos prazos. O grupo também foi utilizado para compartilhar dúvidas, quanto aos exercícios e trabalhos a serem realizados. Desse modo, a conexão com o WhatsApp alterou a vivência da sociabilidade dos/as jovens na escola, na relação com a professora e também na forma com que os/as jovens se relacionam presencialmente em sala de aula, constituindo o currículo em ação.

Santos e Paraíso (1996) conceituam currículo em ação como "todos os tipos de aprendizagens que os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizados" (p.84). Assim, o currículo em ação é produzido nas práticas escolares que envolvem professores/as, alunos/as e tudo aquilo que ensina e que o compõe. Desse modo, a partir da relação com o ciberespaço e mais especificamente o aplicativo de mensagens, as práticas escolares foram constituídas por tal relação.

As conexões dos/as jovens com o aplicativo de mensagens atuam no currículo em ação de diferentes maneiras e alguns desses momentos foram produzidos na relação de sociabilidade a partir da criação do grupo no WhatsApp e na atuação da professora ao decidir o prazo de entrega a partir de conversas que os/as alunos/as tiveram no aplicativo de mensagens. Também é possível observar a parceria em compartilhar fotos de trabalhos e as lembranças quanto as datas de provas e avaliações. Nas imagens a seguir, pode-se observar esse diálogo.

Figura 2: Conversas sobre o trabalho.



Fonte: Imagens retiradas do grupo de WhatsApp da turma.

Conforme apresentado nas imagens acima, um jovem questiona o que teve na aula e logo depois outro responde dizendo que "só teve o trabalho de química". Outra estudante interage na conversa pedindo fotos das questões. Em seguida um jovem envia um meme⁶³ que viralizou na internet e que não tinha aparentemente relação direta com o assunto anterior. Após a brincadeira, inicia-se outro diálogo sobre o trabalho de química, uma prova que teriam no dia seguinte e por fim, uma aluna envia fotos das atividades que serão cobradas no trabalho.

Podemos analisar, assim como afirma Dayrell (2007) que, na perspectiva da sociabilidade é possível perceber a relação de parceria e companheirismo, bem como o estabelecimento de laços afetivos e cumplicidade. Na conversa acima essas relações estão presentes por meio das lembranças da data da avaliação, do envio do material para ser entregue e na brincadeira explicitada por meio da publicação do meme. Esses laços foram construídos cotidianamente nas relações no ciberespaço, em sala de aula, nas brincadeiras e "zuações", nas relações de cumplicidade e companheirismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações estabelecidas com as tecnologias digitais alteram os modos de agir, pensar e viver das pessoas na contemporaneidade (SALES, 2010). Tais relações alteraram o currículo investigado, principalmente por meio do aplicativo de mensagens. Desse modo, discutimos nesse artigo três questões, mais especificamente acerca da sociabilidade e aplicativo de mensagens na produção do currículo em ação.

Em primeiro lugar, foi possível perceber que após alguns/algumas alunos/as terem criado um grupo no aplicativo de mensagens, a turma mudou o seu modo de se relacionar, de vivenciar as questões que são postas cotidianamente na sala de aula. Essa mudança os/as tornou mais comunicativos e fez com que esses/as jovens criassem outra relação na produção do currículo em ação. Tal mudança nos modos de se comportar foi percebida por

⁶³ "A expressão Memes de Internet é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da *web* rapidamente. O Meme pode ser uma frase, *link*, vídeo, *site*, imagem entre outros, os quais se espalham por intermédio de *e-mails*, *blogs*, *sites* de notícia, redes sociais e demais fontes de informação" Disponível em: <<http://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>>. Acesso em: julho de 2016.

professores/as, que se mostravam saudosos/as do tempo em que a turma era "quieta e comportada".

O segundo ponto discutido foi relacionado às utilizações que a turma fazia do grupo de WhatsApp. Em muitos momentos ele era um veículo para brincadeiras, piadas, mas também para lembrar de atividades avaliativas, deveres de casa, provas, dentre outros. Em um desses momentos, o grupo foi veículo para lembranças de datas e formatação do trabalho de química, ao mesmo tempo em que foi usado como argumentação para a não alteração da data da entrega do mesmo. Desse modo, por meio das conversas realizadas no grupo de WhatsApp da turma, o currículo em ação foi constituído.

Por fim, ainda partindo da concepção das utilizações que os/as alunos/as faziam do aplicativo de mensagens por meio do grupo da turma, os/as estudantes se ajudam no que diz respeito ao compartilhamento de informações e fotos dos trabalhos e atividades a serem entregues. Eles/as também "zoam" e brincam durante as conversas no WhatsApp e em sala de aula, o que faz parte da condição juvenil e constitui o currículo em ação investigado. Essas relações permeiam as vivências juvenis, produzem o currículo e novas formas de sociabilidade são construídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. Faculdade de Educação da USP. Tese de doutorado, 2001.

DAYRELL, Juarez. *As escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação e Sociedade, v. 28, 2007, p. 1105-1128.

DAYRELL, Juarez. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. (s/d) Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/19457852/1300431534/name/grupos+juventude.pdf>>. Acesso em julho de 2016.

REIS, Bruna Sthefany Souza dos; PEREIRA, Fábio Henrique. *"Você tem WhatsApp?" Um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília*. Monografia (Graduação), Universidade de Brasília, 2013.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy. *Dicionário crítico da educação: currículo*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n.7, p. 82-84, 1996

- XXXVIII -**O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO
TRABALHO DOCENTE DOS SUPERVISORES DO
PIBID/FURB**

Bruna Aparecida de Almeida – FURB (Brasil)

Elora Testoni Felippi – FURB (Brasil)

Valéria Contrucci de Oliveira Mailer – FURB (Brasil)

INTRODUÇÃO

O estudo problematiza o currículo no cotidiano escolar e o uso das tecnologias digitais pelos docentes do PIBID e professores de escola pública. As autoras do artigo estão envolvidas diretamente com o programa uma como coordenadora, uma como coordenadora de área, e as demais como bolsistas (uma em atuação e a outra como egressa). O artigo está vinculado ao grupo de pesquisa: Políticas de Educação na Contemporaneidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da FURB.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que prevê bolsas para estudantes de licenciatura, no qual, o estudante é inserido no contexto

das escolas públicas da educação básica, são orientados por docentes da licenciatura e um professor da educação básica. O PIBID foi criado em 2007 e é coordenado pela Diretoria de Educação Básica (DEB) na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo da pesquisa foi problematizar o currículo no cotidiano escolar e o uso das tecnologias digitais, observando como os docentes do PIBID/FURB e os professores de escolas públicas lidam com a tecnologia no seu cotidiano.

O campo de pesquisa foi o espaço LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores). A geração de dados foi a partir do registro fotográfico

e questionário dos sujeitos pesquisado. Os sujeitos da pesquisa constituem-se em dois grupos: os que responderam ao questionário e; os sujeitos observados, supervisores e bolsistas, durante a formação sobre ensino-aprendizagem e tecnologias digitais.

O artigo está organizado em cinco movimentos: os dois primeiros movimentos trazem brevemente a contextualização de currículo e escola; o terceiro discorre sobre a metodologia utilizada; o quarto movimento são as análises dos dados; o quinto inserem-se as considerações finais da pesquisa.

A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO

A partir dos conceitos sobre as teorias do currículo Silva (2014) inicia que o currículo está ligado à formação de um espaço institucionalizado e privilegiado de educação, estando ligadas a uma burocracia e crescimento na industrialização e urbanização.

O currículo nem sempre existiu, foi inventado por volta de 1918, como anuncia Bobbit em seu livro *The curriculum*, escrito num momento crucial da história da educação, na qual diferentes forças econômicas, políticas e culturais buscavam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas particularidades. Bobbit propunha que a educação escolar deveria funcionar da mesma maneira que os princípios da administração científica proposto por Taylor, isto é, os alunos deveriam ser 'processados' como produto fabril.

A partir daí o currículo foi se transformando, passando pela eficiência, pelo capitalismo, por questionamentos e reatualizações constantes.

Nesta pesquisa, se lida com o currículo a partir das teorias pós-críticas que rejeitam uma consciência, centrada e, unitária do conhecimento. Segundo Silva (2014, p. 149) “[...] o conhecimento é parte inerente do poder”. O poder nas teorias pós-críticas não é mais o centro. O poder está distribuído por toda rede social. Ele se transforma, mas não desaparece. Pois, o currículo é compreendido como espaço, território, que possui relações de poder (SILVA, 2014).

A ESCOLA: O QUE ELA PRODUZ?

A escola como uma tecnologia de época, foi inventada em uma sociedade moderna, com características particulares que atendiam ao modelo de aluno que

se queria formar: obediente, disciplinado⁶⁴, útil e dócil (SIBILIA, 2012a). A escola é organizada para o disciplinamento dos corpos e segundo Cubberley (1916) apud Canário (2007, p. 15) expõem que “as nossas escolas são, em um certo sentido, empresas em que as matérias primas, isto é, as crianças, têm de ser modeladas e transformadas em produtos [...]”. Segundo Foucault (1996) apud Cervi (2015, p. 88) a escola como uma instituição de sequestro, que tem a função de controlar o tempo, os corpos, criando e atualizando o poder, fazendo da vida do homem uma força produtiva, que produz nos corpos saberes e formas aperfeiçoadas de tecnologias de controle. Segundo Sibia (2012a) a escola opera como máquina antiquada a esse tempo. A intenção da escola continua a ser de produzir corpos competentes, disciplinados e dóceis, na contemporaneidade. Conforme Cervi (2015) a escola vai da modernidade aos nossos tempos modificando as estratégias, inovando as tecnologias, assumindo a centralidade da educação e cada vez mais escolarizando os sujeitos.

METODOLOGIA DE PESQUISA: UM CAMINHO PERCORRIDO

A abordagem metodológica da pesquisa é quanti-qualitativa, que segundo Gil (2010) pretende apresentar dados numéricos, bem como gerar categorias de pesquisa para uma análise subjetiva.

A pesquisa de campo realizou-se na FURB, durante a formação de professores sobre Ensino-Aprendizagem e Tecnologias Digitais, denominada: *Explorando Possibilidades e Potencialidades das Tecnologias Digitais*, ofertada pelo PIBID/FURB.

As fontes de geração de dados foi a partir de registro fotográfico e questionário. Os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos: três sujeitos supervisores do PIBID/FURB, que responderam ao questionário, e registro fotográfico a partir da observação dos supervisores e bolsistas do PIBID/FURB, durante a formação sobre ensino-aprendizagem e tecnologias digitais.

A formação aconteceu no espaço LIFE da Universidade, no ano de 2015, e teve por objetivo articular a formação dos licenciandos e dos supervisores que integram o PIBID no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que dispõe de metodologias inovadoras e tecnologias digitais para intensificar os

⁶⁴ M. Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (2004, p. 126) discorre sobre o disciplinamento como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

processos de ensinar e aprender que integram o trabalho dos professores na educação básica.

A formação foi organizada em quatro momentos: no primeiro momento houve a problematização da utilização das tecnologias digitais na escolarização da contemporaneidade, com o foco na aprendizagem colaborativa e em rede. O segundo foi uma oficina sobre fotografia e técnicas cinematográficas e o planejamento inicial da produção do material pedagógico. A proposta do terceiro momento foi à construção de um vídeo utilizando as ferramentas tecnológicas. O quarto e último destinou-se na socialização dos materiais produzidos e a avaliação do produto e do processo de produção.

ANÁLISE DOS DADOS: CONSIDERAÇÕES DA FORMAÇÃO/LIFE A PARTIR DAS FOTOGRAFIAS

O registro fotográfico ocorreu no LIFE com supervisores e bolsista do PIBID/FURB. A partir das fotos foi possível perceber a relação do cotidiano escolar com as tecnologias digitais.

A formação iniciou questionando os supervisores e bolsistas do PIBID/FURB, como apresentam a figura 1 e 2, com a seguinte questão: Qual seria a melhor maneira de trazer o estudante para assistir a uma aula, na qual ele não ficaria disperso?

Figura 1: Bolsistas e supervisores do PIBID-FURB



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Bolsistas e supervisores do PIBID-FURB em roda de discussão sobre o uso de tecnologias digitais

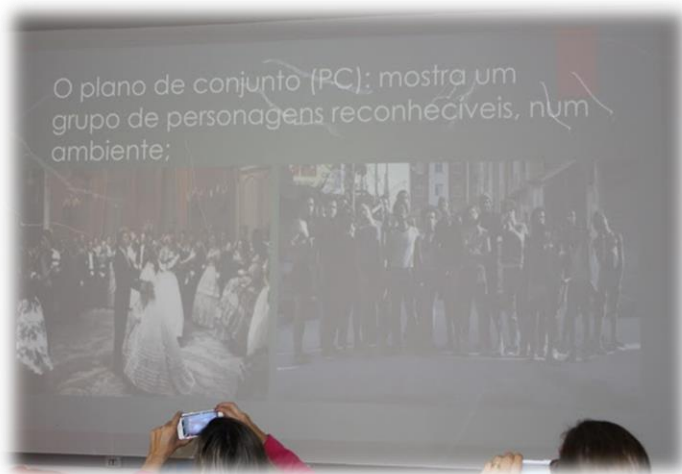


Fonte: Arquivo pessoal

As considerações iniciais do grupo foram que o interesse deve partir do estudante. Isso, pouco acontece em sala de aula e na escola, pois o conhecimento está ‘curricularizado’ e o professor, precisará cumprir com o programa curricular, deixando o estudante expor de forma aligeirada, mesmo porquê trabalha com salas superlotadas. Os professores relataram que os alunos ao saírem da sala de aula possuem outro comportamento, sentem-se livre no espaço escolar.

Na opinião dos supervisores/bolsistas que participaram da formação, evidenciam que a formação dos professores precisa alterar-se, não apenas aos professores que estão se formando, mas aqueles que já atuam na área há anos e possuem uma formação e uma didática retrógada. Assim a escola terá possibilidades de mudança e buscará novos desafios de aprendizagem. Percebeu-se que os supervisores e bolsistas que participam do PIBID-FURB e também da formação, já tem integrado as tecnologias digitais como ferramenta para o ensino-aprendizagem, como no exemplo da figura 3, que utilizam para registrar os textos em discussão. Os professores entendem as tecnologias digitais como forma de compartilhar informação.

Figura 3: Supervisores e bolsista do PIBID-FURB utilizando tecnologias digitais como ferramenta de registro



Fonte: Arquivo pessoal

Segundo Sibilía (2012b) os corpos estão se tornando incompatíveis com as tecnologias tradicionais dos séculos XIX e XX e estão se tornando compatíveis com as tecnologias deste tempo. Podemos chamar de tecnologia tradicionais cartas, diários, livros, jornais, o próprio lápis e papel. Mas com as alterações das tecnologias, os aparelhos migram de analógicos para digitais e os corpos se conectaram, através dos celulares, *notebooks*, tabletes, *smartphone*, um exemplo disso é a figura 4. Os registros eram realizados e compartilhados por programas de compartilhamento, redes sociais, por e-mail, via *Skype*. As tecnologias digitais vão incorporando-se nas diversas instituições, como na escola, mas que pouco são discutido nos processos educacionais. Por outro lado, há escolas que ainda não possuem acesso e modos de adquirir tecnologias digitais para o processo educativo, no qual, permanece na tecnologia do lápis e do papel.

Quando se indica está diferença, não se pretende indicar um melhor modo de educação escolar, nem a necessidade de incorporação das tecnologias digitais para tal melhora. Mas indicar a diversidade de realidades escolares e que nem todas sentem a ‘quebra’ dos muros escolares pelas tecnologias digitais.

Figura 4: Bolsistas PIBID/FURB utilizando tecnologias digitais para discussões na formação.



Fonte: Arquivo pessoal

A lógica das redes atravessam as paredes, com muita velocidade, fazendo com que a intimidade contemporânea deixe de proteger e conservar a privacidade, para expor a vida particular em público. Um dos meios nas quais as pessoas fazem isso é através das redes sociais como o *facebook*, *snapchat*, *twitter*, publicam particularidades, fotos, momentos, que no século XIX e XX jamais seriam publicados. Isto ocorre por estarmos vivendo outros tempos, outras subjetividades. As tecnologias vêm avançando, e os corpos foram adequando-se aos avanços, e é estes corpos que decidem como utilizá-las, cada qual da sua maneira. Esses corpos estão inseridos nas escolas do século XXI. A escola parece se tornar incompatível com os corpos contemporâneos, em que se tornam dispersos. Diante disso, como lidar com esta realidade na instituição educacional? A tecnologia digital pode ser uma tecnologia de aproximação da aprendizagem e aproximar-se da escola, mas não como uma ferramenta de ensino. Pelo contrário, a escola, muitas vezes, repudia e não aceita a incorporação das tecnologias digitais, fazendo com que ainda se apresente, segundo Sibilía (2012b) antiquada, uma maquinaria obsoleta, descontextualizada.

Com as análises a partir das fotos registradas da formação no espaço do LIFE foi possível observar que, por mais que se tenham várias tecnologias digitais ao nosso redor, o modelo clássico de ensino-aprendizagem precisa ser repensado. Acredita-se que os professores/supervisores do PIBID, que têm uma

formação continuada tem a possibilidade de discutir e inserir as tecnologias digitais na organização do seu trabalho docente com mais facilidade, do que um professor de escola pública, que por muitas vezes, não tem as ferramentas necessárias para integrar as tecnologias, não está inserido em um espaço constante de discussão sobre os desafios da contemporaneidade e seguem uma turbulência de regras da escola, visto que o celular, por exemplo, é proibido em sala de aula, por lei na rede estadual. Desse modo, para um professor buscar novas tecnologias numa escola onde a abertura para as tecnologias são vistas como uma forma proibitiva, o professor opta pelas velhas tecnologias: lápis, papel, quadro e caneta, o que não desmerece sua prática, mas perde algumas possibilidades que seriam difíceis sem elas ou mesmo se distanciam da realidade dos estudantes contemporâneos.

Considerações a partir dos questionários respondidos pelos supervisores

Os programas de incentivo a formação de professores, tais como PIBID tem contribuído para qualificar as discussões e modificar a organização do trabalho docente e incentivar a utilização das tecnologias digitais. A comunicação e a informação se expandiram e trazem desafios para as instituições. Às tecnologias digitais modificaram as formas de aprender na escola e fora dela, essas mudanças estão exigindo outras habilidades dos professores, estudantes e da escola diante desse novo tempo.

Os supervisores do PIBID/FURB participantes da formação, questionados a respeito dos recursos tecnológicos digitais, se há possibilidades de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, possibilitando a exploração do conhecimento e interação entre os corpos. Segue abaixo uma das respostas:

Supervisor nº 1: Não restam dúvidas sobre a contribuição dos recursos tecnológicos nos processos de aprendizagem. O que talvez impacte diretamente é a velocidade com que tais recursos se atualizam e se sobrepõem uns aos outros, numa perspectiva descartável do equipamento. Essa velocidade tende a aumentar a distância dos sujeitos que chegam com aqueles que sistematicamente resistem a adentrar no mundo tecnológico. Entre pares a exploração e ampliação do conhecimento se potencializa, pois a linguagem contemporânea caracteriza-se e confirma-se no cotidiano.

Percebe-se através da resposta, que os recursos tecnológicos digitais têm contribuído para o processo de aprendizagem, possibilitando exploração de conhecimento e interação entre os sujeitos. O supervisor discorre sobre a dificuldade que alguns profissionais possuem para adentrar no mundo tecnológico. Para Sibília (2012b) alguns corpos resistem às tecnologias da nossa atualidade, pois as tecnologias de seu tempo (lápiz, papel) exigiam outras habilidades. Mas como as tecnologias aparecem de fato na organização do trabalho docente desses supervisores? Abaixo novamente aparece a resposta de outro supervisor:

Supervisor nº 2: Elas são essenciais para a confirmação do trabalho. O contato imediato possibilita arremates às propostas planejadas, sem contar que muitas delas dependem diretamente do mundo virtual. Relatórios, planejamento, debates são possíveis ainda que o grupo não esteja presencialmente reunido.

Os recortes apresentados anteriormente fazem parte da vivência e da experiência profissional dos supervisores do PIBID.

Os dados analisados através das respostas dos supervisores do PIBID/FURB evidenciam que as tecnologias digitais estão presentes na organização do trabalho docente e representa uma prática importante no dia a dia escolar de cada um deles.

Compreende-se que há um espaço e um diferente e distante entre o professor que está se formando agora e o professor que já atua há anos na instituição escolar, pois os professores possuem subjetividades distintas e cada um atua da maneira que acredita ser correto. É preciso discutir as tecnologias e apresentá-las aos ‘corpos’ como ferramenta pedagógica, como ferramenta para o ensino-aprendizagem no cotidiano. Os professores/supervisores do PIBID, que participam de formação continuada, inserem a tecnologia digital na organização do trabalho docente com mais criticidade e entendimento, do que um professor que não adere às tecnologias, muitas vezes por falta de conhecimento e de recursos da própria escola.

Uma das grandes oportunidades oferecidas pelo PIBID-FURB é a formação continuada para professores, inserindo o professor na universidade e promovendo novas discussões acerca dos recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas. Forma-se diálogos e conexões com os novos tempos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se, portanto, que a escola foi inventada em outro século, no qual a sociedade era outra, as subjetividades eram outras, os corpos eram outros, diferentes do século XXI.

A pesquisa apontou que o professor, neste caso, o supervisor PIBID/FURB, que já atua na escola, e os bolsistas que ainda estão em processo de formação, participantes de programas como o PIBID, busca a integração: universidade e escola pública. O programa tem se mostrado como uma ferramenta para pensar e problematizar a escola contemporânea e quais as subjetividades nela existentes. Alguns caminhos para a escola deste tempo em relação às tecnologias é propiciar movimentos práticos e de aproximação com as tecnologias digitais nas escolas públicas, mostrando como pode ser uma ferramenta, com o foco na criação, ao invés de reprodução, interagindo e dialogando com o professor, de forma que evidenciem maneiras de estarem utilizando aplicativos dentro da sala de aula, sites de busca e pesquisa. As formações continuadas são um dos espaços para que a escola repense o currículo que produz e como lida com as tecnologias digitais, o estudante potencialize o uso das tecnologias digitais para aprender e, principalmente criar, e o professor problematize as tecnologias que serão utilizadas. Enquanto não são utilizadas, a escola parece ficar ainda mais obsoleta e descontextualizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CERVI, Gicele Maria. Infância e escola: reatualização da teoria do capital humano e o governo dos sujeitos. In: ALVES, J. C. P.; PIZZI, L. C. V.; ROCHA, P. R. L. *Cidadania e poesia na escola: essa rima cola*. Maceió: EDUFAL, 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? *MATRIZES*. São Paulo, Ano 5, nº 2, p. 195-211, jan/jun. 2012b.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed., 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

- XXXIX -

EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DE IMERSÃO NA CULTURA DIGITAL: O CASO DO CURSO TRANSMÍDIA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL REALIZADO POR UMA ONG

Bruno Olivatto – UFBA (Brasil)

Denise Guerra - UFBA (Brasil)

Edilene Santana – CEAP (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente artigo intenciona relatar experiência formativa desenvolvida com professores do Ensino Fundamental, vinculados às redes pública e privada. Tal iniciativa de formação foi concebida e desenvolvida pelo Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica/CEAP, Organização Não-Governamental, ligada à Companhia de Jesus no Brasil/Jesuítas, atuante há 23 anos na cidade de Salvador, no Estado da Bahia.

A proposta que ora se apresenta como relato é resultante de experiência formativa denominada “Curso Transmídia: as linguagens digitais em sala de aula”, estruturada como curso de formação continuada e em serviço para/com professores licenciados dos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, na modalidade de curso presencial híbrido (semipresencial), com carga horária total de 60h (40h presenciais + 20 EAD), efetivado no segundo semestre do ano de 2015, entre os meses de agosto e novembro. Os professores participantes dessa proposta são oriundos de escolas parcerias do CEAP e, basicamente, representam as categorias das escolas classificadas como comunitárias (06), escolas públicas municipais (07) e escolas privadas (07). Esse “encontro” diverso quanto aos tipos de escolas, inclusive, costuma ser uma condição estabelecida com regularidade pelo núcleo pedagógico da instituição promotora com a

intenção objetiva de reunir especificidades da cultura escolar de cada uma dessas categorias de escolas.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

A justificativa institucional para experimentação de um trabalho direcionado especificamente para a questão das linguagens digitais e as "novas" interfaces de sociabilidade do presente (as redes sociais) em sala de aula se ampara no próprio atual Projeto Político Pedagógico do CEAP que estabelece – como eixo estruturante da sua atuação junto à docência – a oferta de ações formativas regulares na direção da investigação e problematização acerca da influência dos dispositivos culturais do presente na subjetividade dos “aprendentes” da contemporaneidade.

Mais especificamente, essa experiência se insere num campo epistemológico de observação, reflexão e estímulo de práticas pedagógicas com docentes contemporâneos, tentando identificar possíveis relações existentes entre experimentos curriculares – na perspectiva das multimídias, especialmente explorando redes sociais, games e produção audiovisual – e evidências de “alteração de si” e do modo de conceber o fenômeno da educação no tempo presente, desencadeando, por consequência, um conjunto de fazeres prático-metodológicos em estreito alinhamento como o universo de interação comunicacional explorado fartamente pela docência atualmente.

Oportunizar não apenas a aproximação dos professores a uma série de dispositivos e recursos digitais com intencionalidades pedagógicas – desde os identificados didaticamente como “educativos”, passando pelos de “entretenimento” – mas também fazê-los necessariamente experimentar, agora na condição de autor multimídia de bens da cultura digital, possibilitou uma ambiência lúdica de interação e integração determinantes para que a docência se permitisse entender, vivenciando, boa parte dos processos por que passa qualquer interagente que se submete ao amplo espectro da hiper-estimulação proporcionado por narrativas transmídias contidas nos produtos culturais do presente.

Oportuno aqui explicitar o conceito do termo "narrativa transmídia", uma vez que este define a perspectiva epistemológica de que se discorre nessa sistematização de experiência formativa construída com docentes do Ensino Fundamental. Jenkins (2010) destacou em seu livro *Cultura da Convergência* que “a narrativa transmídia se desdobra por meio de diferentes plataformas de mídia, onde cada texto de cada meio produz uma distintiva e valorosa contribuição para

o todo”. A cultura da convergência está mudando o modo de se conceber a produção de conteúdo em todo o mundo. A narrativa transmídia funciona como uma espécie de ecossistema cultural em que as várias mídias contemporâneas (não apenas as digitais) apresentam linguagens específicas que ajudam a compor o entendimento de um propósito narrativo.

Essa ação formativa transmídia estruturou-se em 05 ateliês presenciais de 8h cada, organizados em narrativas de vídeos, áudios, imagens, games e redes sociais, tendo o AVA Moodle como plataforma de ensino a distância capaz de integrar as dimensões físicas e virtuais em favor do compartilhamento das aprendizagens a partir das comunidades de práticas formadas durante o contínuo de realização do curso. A premissa era de que os professores pudessem sugerir tanto a abordagem central a ser adotada pela proposta como os recursos a serem experimentados. Por conhecimento da vocação própria do histórico do trabalho emancipacionista do CEAP (por parte dos professores participantes), consensualmente, no primeiro encontro, decidiu-se por uma itinerância formativa sustentada numa imersão prático-vivencial dos principais recursos ligados aos eixos temáticos de cada ateliê estabelecido como campo de experimentação. Ou seja, não se partiu do conceitual mas do vivencial, para em seguida produzir plurais sentidos possíveis diante da exposição aos objetos de estudo.

Esse “deslocamento de lugar” docente criou uma conjuntura favorável e oportuna à desconstrução de um conjunto de (pre)conceitos e visão negativa já introjetadas, particularmente quanto à possibilidade de experimentar redes sociais, games e produção de vídeos, numa perspectiva de utilização com finalidade pedagógica. O vazio vivencial no âmbito da interação com uma amplidão de variedades de linguagens digitais limitava compreensões possíveis desses artefatos e seu potencial gerador de aprendizagens, gerando consequente distanciamento de situações de experimentos nesse universo.

No ateliê de games, por exemplo, embora os “jogos didáticos” tivessem sido elemento curricular a ser discutido e experimentado, a exemplo do *Tangram*⁶⁵, os quebra-cabeças matemáticos, os robôs lógicos, os laboratórios de sílabas, os quiz temáticos, etc., foram os “games de entretenimento” –

⁶⁵ *Quebra-cabeça para o exercício e apropriação das formas geométricas. Bastante usado no ensino fundamental 1, na disciplina de matemática.*

especialmente o *Sim City*⁶⁶, o *Duolingo*⁶⁷ e o *Peak*⁶⁸ – que protagonizaram o interesse de experimentação durante a realização da proposta formativa. O nível de imersão/exploração transcendeu todos os prognósticos da equipe de coordenação pedagógica, uma vez que muitas foram as situações em que os professores relataram perceberem-se com sintomas claros de uso desmedido, beirando o vício compulsivo em jogar, conforme testemunho de uma professora da escola pública: *“realmente dá vontade de não fazer outra coisa na vida. É muito divertido e envolvente”*.

Jogar, e compreender os elementos de sedução e instigação cognitiva que esses softwares apresentam, é permitir-se ser desafiado e ceder-se a uma atmosfera inteligente de estímulos, dinamizadores de sinapses mentais extraordinárias. Testemunhar a “virada” do discurso docente que abandona a ideia de que “os games são alienantes” ou que “os games são perda de tempo”, e poder ouvir expressões radicalmente distintas dentro de um mesmo contínuo de curso, como por exemplo: *“esse jogo é muito inteligente!”*, *“porque eu demorei tanto para descobrir isso?”* nos inquieta e incentiva a continuar experimentando itinerâncias curriculares centradas em imersão vivencial nessa direção.

Já no ateliê de redes sociais (explorando especialmente o facebook), a tônica a priori era a reprodução dos clichês de que naquele espaço *“dissemina-se a estupidez”*, de que havia uma *“hiper-exposição dos usuários”*, bem como um território do *“desfêile permanente de egos vaidosos”*. Esses relatos, possivelmente limitados diante de tantas outras nuances a serem observadas, nos inquietou a provocar o grupo por perspectivas mais positivas e construtivas diante desse fenômeno de participação social. Dessa forma, foi possível – gradativamente – instigar os professores a perceberem o facebook como espaço da esfera pública, área aberta com vocação para o exercício democrático de opiniões em todas as direções. Espaço, inclusive, para melhor compreender como pensa e se expressa a discência que educamos e que nos educa. Revelador, por exemplo, a tomada de consciência docente de que as “narrativas de si (nesse caso específico dos discentes) fluem permanentemente nesses espaços de sociabilidades digitais” (Recuero, 2009) mas que são reais. Esses espaços se apresentam, inclusive, potentes meios para se identificar evidências comportamentais tanto do ponto

⁶⁶ jogo de computador onde se administra cidades.

⁶⁷ Aplicativo gameficado para aprendizagem de idiomas.

⁶⁸ Aplicativo com jogos adaptativo para estimulação cerebral da memória, agilidade mental, resolução de problemas, foco, linguagem e competências emocionais.

de vista pragmático de eventual frágil apropriação de determinados conteúdos até mesmo curriculares, mas também especialmente poderosos para perceber sinais existenciais de múltiplas ordens passáveis de intervenções docente.

Experimentação de práticas, por exemplo, em que o dissenso pode ser trabalhado como potência de ampliação do repertório de argumentação dos alunos passou a ser considerada alternativa de prática pedagógica absolutamente indispensável no cotidiano dos estudos disciplinares – independentemente da matéria a ser trabalhada – pelos docentes. O facebook se constituiu, pouco a pouco, num recurso prático eficiente de ser utilizado em razão do prolongado tempo de interação que os alunos passam nessa rede social, ampliado pelo acesso por conexão móvel, via aparelhos celulares.

Já no ateliê de produção audiovisual deu-se ênfase a duas perspectivas do vídeo: o roteiro como estratégia de narrativa que define boa parte do conteúdo que é veiculado; e a força da representação das imagens estáticas e dinâmicas na comunicação dos objetivos definidos no roteiro estabelecido. Esse eixo trouxe a possibilidade de intensas discussões acerca da temática da semiótica, provocando reflexões calorosas diante da "potência dos signos visuais que nos circundam nesse cotidiano de cultura digital ao qual estamos expostos. (Santaella, 2004) A percepção coletiva do grupo, a priori, era de que as imagens circulantes desse momento da contemporaneidade continuavam ilustrações importantes, num um mundo agora cada vez mais colorido, sedutor e capaz de se comunicar com mais gente. Progressivamente, ao serem postos diante de inúmeros produtos da cultura do hoje (especialmente trechos de séries de tv e campanhas publicitárias) passaram a reconhecer as imagens como inequívocas fontes de conteúdo, geradoras de marcas indelévels de ideias e produtos. Trabalhando nessa direção, pudemos ainda desmistificar a ideia de que somente experts ou profissionais de vídeo podem produzir material audiovisual, exercitando competências de captação, enquadramento, roteiro, iluminação e edição de imagens estáticas e dinâmicas na criação de pequenos vídeos autorais que puderam ser elaborados a partir dos próprios aparelhos de celular dos professores participantes.

O mais contundente e revelador, extraído dessa experiência, disse respeito ao potencial transdisciplinar e multirreferencial, salientado espontaneamente pelos professores participantes, de que os dispositivos/recursos experimentados traziam *"enormidade de possibilidades de exploração no universo das práticas de sala de aula"*, permitindo *"ampliação de produção de sentidos"* dos conteúdos tradicionalmente trabalhados, haja vista que inúmeras situações do dia-dia se apresentavam-se absolutamente *"linkáveis"* às situações de aprendizagens proporcionadas pela experimentação de variadas linguagens.

Questões políticas, éticas, econômicas, culturais, ideológicas, estéticas, etc. estavam postas, “prontas” para serem “transversionalizadas e discutidas de modo intencional, contextualizado, leve e agradável”, fruto do vivido cotidiano em permanente fluxo nos meios digitais (Levy, 1999).

Diante dessa autopermissão coletiva para imergir e entender "por dentro" essas nuances das múltiplas linguagens "textuais", foi possível experimentar, por consequência, como se processam as narrativas transmídias da atualidade, em que conteúdos temáticos podem ser trabalhados sob a ótica mosaica de gêneros textuais que se complementam para a confluência de uma produção de sentido que invariavelmente se apresenta por espectros de linguagens midiáticas oriundas de vários meios.

Essa "descoberta" de infinitos mundos possíveis nos dispositivos da cultura digital do presente, fundindo-se integradamente, provocou um aprofundamento de reflexão docente sobre os estreitos vínculos interseccionais entre a Educação e o universo da Comunicação (e toda a sua semiótica), onde as tramas, significações e representações simbólicas parecem forjar potentemente a nossa subjetividade, mesmo nas aparentes “meras interações lúdicas despreziosas de intencionalidades pedagógicas”. E a constatação de que há lacunas formativas expressivas na formação dos docentes da contemporaneidade (nível da formação inicial e continuada). O campo do conhecimento da comunicação ainda parece ser subexplorado e investigado pela docência, especialmente quando observamos um momento de cultura fortemente marcado pela conectividade.

(IN)CONCLUSÕES

Esse breve relato de experiência de formação enquanto campo de práxis pedagógica evidencia a necessidade de ampliação dessas oportunidades de aproximação docente com a realidade multirreferencial, multidisciplinar e semiótica constituinte dos dispositivos da cultura digital. Essa vivência resultou numa alteração perceptível de postura docente, principalmente quando se observa - no primeiro momento da formação - expressões frequentes de surpresa, estranhamento, receio, mas – ao mesmo tempo – uma disponibilidade progressiva para ceder-se ao “estrangeiro”, ao “pouco familiar”, ao aparente “complexo indecifrável”. E, na nossa visão, bastou exatamente esse “ato permissivo” de si próprio, para que a docência se aventurasse ser “desbravadora da sua cultura”, do seu “lócus de existência”. Pragmaticamente, diante desse atitudinal representativo, foi possível testemunhar elaboração de planos de aula

que indicavam/sugeriam mais que uma modificação metodológica no “jeito” de proceder os encaminhamentos estratégicos e práticos das suas aulas, mas sinais de alteração nas suas concepções de educação. Esse movimento experimentado requer, certamente, estudo mais sistematizado e aprofundado. Há indícios de novas práticas pedagógicas possíveis quando estas são precedidas de propósitos formativos sustentados em processos de imersão vivencial. Quanto mais empiria laboratorial docente com esses dispositivos comunicacionais, mais sentidos produzidos e mais práticas pedagógicas possíveis em consonância com o nosso momento da cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEAP, Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. *Diários formativos do Moodle*, 2015.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

JOGOS DE CELULAR E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cicero Nestor Pinheiro Francisco (Brasil)

Márcio Luiz da Silva (Brasil)

INTRODUÇÃO

As relações entre ensino e uso de tecnologias marca longa data, mas nem por isso pode-se pressupor relações harmoniosas. É comum muitos professores fecharem-se em práticas curriculares que não atendem aos anseios da comunidade escolar. Segundo as ideias de Apple (1994), tratar das questões curriculares não é algo que demande simplicidade, uma vez que envolve aspectos relativos à realidade. Essa noção tem a ver com os sofrimentos, desejos e temores por que passam professores nos ambientes escolares, entre estes, está o uso indiscriminado do aparelho celular (*smartphone*⁶⁹) por parte dos alunos. Ainda para Apple (1994) o currículo deve refletir a realidade existente no cotidiano escolar. Já para Silva (2004) o currículo não deve ser alheio às situações sociais, sendo assim, um “corpo” em total relação com o cotidiano.

No campo da educação faz-se necessário debater os percalços por que passa o currículo escolar, ocorridos na contemporaneidade, em especial por causa das rápidas mudanças vivenciadas devido ao advento das novas tecnologias. Por ser este um campo amplo, deteremos nossa análise ao uso dos *smartphones*, pois entendemos que estes, de uso frequente e valorado por parte dos alunos, servem como um importante instrumento mediador nos processos de ensino e

⁶⁹ Entende-se por *smartphones* os aparelhos celulares com diversas funções tais como acessar a internet, tirar fotos, tocar músicas, etc.

aprendizagem, precisando o professor repensar suas práticas curriculares com o auxílio deste suporte em especial.

Segundo uma pesquisa divulgada no *site* UOL⁷⁰, de cada dez crianças e jovens (com idade entre 09 e 17 anos), oito usam o celular para acessar a internet; os dados mostram que o uso desses aparelhos ultrapassou o uso dos computadores por parte deste público.

Segundo Oliveira (2015, p. 144) o acesso às tecnologias emergentes “como suportes e ferramentas educacionais é uma necessidade urgente”. Esta necessidade vem sendo questionada por muitos profissionais quando sentem dificuldade na hora de aliar uso do celular, fins pedagógicos e o currículo. A revista Educação divulgou uma matéria⁷¹ na internet na qual exhibe diferentes opiniões dos professores sobre os usos dos *smartphones* no ambiente escolar. Oliveira (2015, p. 148) considerando o uso dos novos equipamentos e recursos, elucida que estes “merecem outro olhar para educadores(as) a fim de que possam aprimorar suas práticas, como uma atividade de readaptação aos novos tempos que integram tecnologias diversas na sociedade contemporânea”. É nesta perspectiva que propomos o trabalho para o ensino do Português uma vez que, segundo Antunes (2003, p. 15), “o ensino de língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum”, ou seja, ainda encontrarmos práticas pedagógicas obsoletas, currículos e métodos de ensino que não oferecem aos alunos consonância com a realidade, causando desmotivação no aprendizado da disciplina. Assim, trabalhar com os jogos de celular nas aulas de Português é um passo para ressignificar o currículo e a prática pedagógica, é a possibilidade de incluir o atual e o lúdico, pois, segundo Huizinga (2000, p. 05) “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”. Propomos aqui que este sentido é um dos elementos que pode melhorar as práticas pedagógicas no ensino da linguagem, uma vez que nossa concepção de língua é igual à descrita por Antunes (2001), entendendo a língua como sociointerativa, como um conjunto de práticas “abertas” e “flexíveis” na qual se dá a interação humana. Interação sempre defendida por

⁷⁰ Disponível em: < <http://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/07/28/80-dos-jovens-e-criancas-acessam-a-internet-pelo-celular-todos-os-dias.htm> > acesso em 28/06/2016

⁷¹ Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/209/celular-liberados-em-conseguir-conter-o-uso-dos-smartphones-em-sala-326798-1.asp> > acesso em 03/07/2016

Vigotsky (1988), como basilar na construção de conhecimentos de forma significativa aos indivíduos. Tudo isso mostra o quanto precisamos discutir esta questão, rever nossa prática e aprimorar nosso currículo.

JOGO E O ENSINO

Huizinga (2000), em seu livro *Homo Ludens*, elucida que o jogo, bem como seu fator lúdico, foi pouco explorado pela antropologia e ciências ligadas a ela. Ele destaca o papel fundamental da ludicidade para o desenvolvimento das civilizações, entendendo a ação de jogar como algo inerente ao ser humano e analisando os aspectos das práticas lúdicas desde a antiguidade (tais como jogos de perguntas e respostas, os enigmas, por exemplo), mostra:

Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como **um impulso inato para exercer uma certa faculdade**, ou como desejo de dominar ou competir. (HUIZINGA, 2000, p. 05, grifo nosso).

Segundo o autor há muitos significados para a palavra jogo, a própria linguagem pode ser entendida como um jogo. Pautados no entendimento de que o jogo exercita uma faculdade, ressaltamos, dentre vários aspectos possíveis, o jogo como um facilitador dos aspectos cognitivos, em especial, para o aprendizado e uso da linguagem. Os jogos empregados nas aulas podem proporcionar ganhos qualitativos na aprendizagem. De acordo com as concepções de Vigotsky (1988), a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde nosso primeiro dia de vida. É o contato com a realidade, com o meio em que vivemos que possibilita a aquisição de conhecimentos. Esta relação entre jogo e aprendizagem está, segundo as concepções aqui apresentadas, imbricadas de tal maneira que precisamos atentar aos questionamentos propostos por Huizinga (2000, p. 06): “por que razão o bebê grita de prazer? Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão?”. O próprio autor irá esclarecer tais questões mostrando que o jogo é “uma função da vida”, e possibilita, em meio às imperfeições diárias, “uma perfeição temporária e limitada”.

Atualmente os jogos nos formatos digitais vêm sendo amplamente utilizados, tanto pelos diversos tipos existentes, como pelos variados temas

disponíveis para todos os gostos. A facilidade atual de se trabalhar com o jogo digital, adaptando-o aos formatos pedagógicos, pode favorecer ao professor sua atuação como orientador pedagógico, direcionando atividades que sejam mais significativas para a aprendizagem, uma vez que o universo do jogo digital tem muito a ver com o universo dos alunos. Essa adaptação do ensino faz-se mister, diante de um público cada vez mais exigente, com conhecimentos mais ampliados e facilidade cada vez maior de acesso aos recursos tecnológicos.

É imprescindível ao professor repensar a prática curricular e inserir ferramentas que possam dar conta das exigências de formação atual no ensino da linguagem, uma vez que a velocidade de tráfego de informações é bastante alta e que os alunos precisam dar conta de uma gama maior de habilidades no uso da linguagem cotidiana. Assim, a prática educacional nos dias atuais

(...) não pode mais ser a mesma, considerando os novos recursos tecnológicos disponibilizados. Permanecer contrário a essa realidade é apresentar entraves ao progresso tanto profissional, quanto social, já que estamos, professores e professoras, gestores e todos(as) que fazem a Escola, integrados ao contexto social, do qual fazemos parte efetiva. (OLIVEIRA, 2015, p. 148).

Para obter êxito no trabalho com jogos o professor de língua Portuguesa não pode perder de vista a construção de objetos significativos sólidos, palpáveis (como o ensino de um determinado gênero textual, por exemplo), é aqui que o trabalho com o jogo deve dar sentido à ação pedagógica. De acordo com suas intenções o professor pode usar o jogo como elemento motivacional para trabalhar os conteúdos desejados. Ele precisa sentir-se, como afirma Antunes (2003, p. 17), “inteira e legitimamente convocado para o desafio de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seu aluno, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas”. Desafio este que pode ser minimizado se o professor se inteirar das ferramentas de que dispõem os alunos e entendê-las não como obstáculo, mas como trampolim para obter os objetivos pretendidos.

A utilização do jogo virtual nos *smartphones* pode contribuir amplamente para que o professor ganhe ainda mais a atenção dos alunos e fomente uma educação mais ampla e significativa. Para Huizinga (2000) uma das “instâncias” em que podemos entender o jogo é a que o tem como uma pausa no cotidiano, assim ele se torna “um acompanhamento”, um adorno para a vida das pessoas, o que mostra sua importância social e individual.

O professor não pode perder de vista que o dia a dia de muitos alunos é repleto de conteúdos advindos de várias telas, nas quais, geralmente, o jogo é um dentre os aplicativos de maior preferência. É a integração ao contexto social do aluno, que poderá possibilitar aos professores uma redução no distanciamento pretendido entre as práticas pedagógicas da escola e o que os alunos vivenciam fora dela, pois segundo Oliveira (2015, p. 148) “um novo perfil de educação e de educador se desenha nos dias atuais em que predominam as tecnologias emergentes (...)”. Este perfil é urgente, o professor não pode mais desprezar os avanços tecnológicos e lamentar que seus alunos estejam cada vez mais distantes, que há cada vez mais ferramentas atrapalhando a didática da sala de aula. É importante deixar claro que não entendemos a figura do professor como a de um “pobrezinho” que se perdeu no tempo ou como a de um herói mitológico dotado de todas as soluções para todos os problemas. Entendemos o professor como um profissional que precisa se adaptar às mudanças, que pode renovar suas práticas, seu currículo e suas aulas, utilizando ferramentas que garantam, sobretudo, melhores condições de ensino e aprendizagem.

CELULAR E O CURRÍCULO

Muito se tem falado sobre o uso de celular nas salas de aula. Como já mencionado, pesquisas apontam para a diversidade de pensamento entre os professores sobre os usos do celular. Há inclusive vários estados que promulgaram leis proibindo o uso dos aparelhos celulares dentro do ambiente escolar quando não usados com fins pedagógicos. Muitos professores entenderam, então, que não se poderia usar o celular de maneira nenhuma dentro da escola. Este engano apresenta conformidade com a falta de pretensão por parte destes profissionais para que se faça qualquer tipo de trabalho pedagógico com essa ferramenta.

Entendemos que o currículo é flexível, passivo de mudanças e concordamos com Sacritán (1999, p. 61), ao afirmar que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”. Essa prática é de inteira responsabilidade dos agentes educacionais, com atenção especial à figura do professor, pois é ele quem planeja, dirige e orienta os trabalhos diretamente com as turmas.

Não pretendemos dizer que todos os professores têm obrigação de fazer uso dessa ferramenta e reformular suas práticas, seus currículos. Não propomos

mudanças que desestabilizem aqueles que têm pouca ou nenhuma familiaridade com o uso dessas tecnologias, porém entendemos que também não podemos nos fechar em práticas escolares que não condizem com as práticas sociais. Pensamos que a escola pode oferecer trabalhos diferenciados e práticas que reflitam mais de perto o cotidiano dos estudantes.

CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS DE CELULARES

Com projetos gráficos cada vez mais ricos e efeitos diferenciados, os jogos de celular atraem cada vez mais a atenção dos usuários. Dentre as características da popularização desses jogos, iniciaremos destacando a gratuidade. Hoje é possível adquirir uma vasta gama de jogos sem ter que pagar nada. Os jogos virtuais para celular, também conhecidos como *apps*⁷² podem ser instalados por qualquer pessoa que possua um *smartphone*, de forma fácil e rápida. Esta característica é responsável pela popularização de vários jogos virtuais entre os alunos.

Também podemos citar uma quantidade considerável de jogos que possuem finalidades estritamente pedagógicas dos quais os professores podem lançar mão: é o caso de aplicativos como jogos de caça-palavras, soletrando, jogos de força e vários *quizzes*⁷³. Uma facilidade para trabalhar com muitos jogos é que eles não precisam de conexão com a internet, são jogados *off-line*, podendo assim ser acessados a qualquer hora e em qualquer lugar onde os alunos estejam. Isto nos mostra que o professor pode diversificar os momentos pedagógicos com tecnologia mesmo se a escola não dispuser de recursos para tal.

Outro fator que também pode ser aproveitado pelos professores é que muitos jogos registram a pontuação conquistada por cada jogador. O professor pode passar atividades para os alunos e verificar se as mesmas foram realizadas através da conferência dessa pontuação. Muitos jogos também possuem a possibilidade de desafiar os colegas, o que entendemos que poderia estimular a participação mais integral da turma.

⁷² No universo da tecnologia móvel este termo é a abreviação da palavra inglês *application*, que significa aplicativo ou programa, englobando inclusive os jogos digitais.

⁷³ Questionário, teste ou agrupamento de questões, sequência de perguntas que, partindo das respostas, investigam o conhecimento sobre algum assunto.

Dentre os jogos que não possuem finalidades pedagógicas citaremos os de RPG⁷⁴, cujo uso pode ser realizado para, dentre outras situações didáticas, o trabalho de produção textual. O professor pode pedir, por exemplo, que os alunos cheguem a um determinado nível dentro do jogo e depois para que relatem (usando vários gêneros textuais) quais as dificuldades, ou quais etapas passaram para atingir os objetivos.

As aplicações são muito variadas e dependem da série, da proposta curricular do professor e dos objetivos pretendidos, o que inviabiliza qualquer “receita” de como trabalhar com os jogos. Nosso objetivo é apenas o de mostrar que os jogos de celular podem incrementar o currículo nas aulas de Português, promovendo uma maior interação ente professores, alunos e conteúdos.

E O CURRÍCULO?

Vários estudos realizados sobre os diversos tipos de currículo já destacaram a existência de um currículo real, outro formal e outro oculto. Enquanto o currículo formal trata do que foi estabelecido pelos sistemas de ensino o real é aquele que efetivamente ocorre dentro dos espaços escolares e o oculto é o que pode ser entendido com as influências que “afetam” tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem discente.

Entendemos que o currículo não é, e nem pode ser, um elemento neutro na escola. Os agentes envolvidos na educação, mesmo sem querer, transmitem uma posição teórica e ideológica quando exercitam seu fazer pedagógico. Desta maneira, trabalhar com as novas tecnologias, em especial com os jogos de celular, é transmitir aos alunos a perspectiva de trabalho com o novo, é prepará-los para enfrentar os desafios que estão por vir, usando duas das ferramentas mais requisitadas em nosso tempo: a tecnologia e a cognição.

É importante que o professor tenha sempre em mente que a sua práxis pedagógica precisa formar alunos cada vez mais competentes, mais aptos a enfrentar as mudanças sociais. Exemplos bem sucedidos já começam a aparecer nas comunidades que se dispõem a adotar as novas tecnologias como ferramenta para transformação curricular, como na Carolina do Norte⁷⁵, Estados Unidos,

⁷⁴ Do inglês Role-playing game, são jogos em que os jogadores assumem papéis de personagens.

⁷⁵ Segundo matéria disponível em: < <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-10-18/smartphones-aumentam-nota-de-alunos-de-baixa-renda-nos-estados-unidos.html> > acesso em 10/07/2016

onde se pôde comprovar uma melhora no desempenho dos alunos graças ao uso de *smartphones*.

CONCLUSÃO

O uso de jogos de celular pelos professores pode oferecer uma boa propulsão para que os alunos se voltem mais para o próprio aprendizado, para que os professores sintam-se cada vez mais motivados a traçar novos planos, para que os conteúdos vivenciados nas aulas de Língua Portuguesa sejam cada vez mais reais.

As pesquisas que realizamos mostram não só uma importante possibilidade de transformação da realidade escolar, como também efetivações dessas mudanças.

Há, ultimamente, uma enxurrada de teorias sobre as influências das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que muito do que se diz hoje, já foi feito antes, mas com ferramentas diferentes. Trazer a ludicidade para dentro do ambiente escolar não é algo novo, pois

A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. *Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.* (HUIZINGA, 2000, p.11, grifo nosso).

Os professores precisam proporcionar na escola (mundo temporário do aluno), uma prática realmente significativa, direcionada e objetiva: o ensino efetivo dos usos da Língua Portuguesa visando à formação de usuários cada vez mais competentes que possam não só interagir socialmente como também transformar a sociedade em que vivem. Mesmo com todos os adventos tecnológicos possíveis, ressaltamos a importância ímpar do papel do professor que busca a promoção do ensino como ferramenta de ação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003;

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F; SILVA, T.T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994;

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000;

OLIVEIRA, Robson Santos de. Cibercultura e Educação. In: PEREIRA, Jose Alan da Silva; COSTA, Maria de Fátima Batista (orgs). *Saberes Múltiplos*. Recife: Ed. dos Organizadores, 2015;

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008;

SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999;

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

VIGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.

- XLI -

UM MODELO DE *LAYOUT* PARA MATERIAIS DIDÁTICOS DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Dorcas Janice Weber - UMinho (Portugal)

Lia Raquel Oliveira – UMinho (Portugal)

INTRODUÇÃO

Cursos de graduação brasileiros na modalidade de educação a distância (EAD) e mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tem estado em evidência nas últimas décadas. Alguns deles impulsionados por políticas governamentais para a ampliação do ensino superior brasileiro, em especial aqueles desenvolvidos em instituições públicas, outros motivados pelo alcance de suas ações e a possibilidade de formação de um grande número de alunos a custos reduzidos. A oferta de cursos na modalidade a distância exigiu das instituições novas concepções com relação às práticas de ensino desenvolvidas, particularmente acerca da comunicação didática. Os processos comunicacionais ganharam novas dimensões com o advento da EAD mediada pelas TIC, colocando em destaque as produções didáticas. A busca por materiais adequados aos cursos a distância mediados pelas TIC, apontou para a necessidade de formatos distintos de materiais, pois, as produções utilizadas na educação presencial não suprem todas necessidades da EAD. Neste contexto, buscou-se conhecer algumas produções utilizadas na nos cursos a distância brasileiros, refletir sobre sua constituição e propor um modo de organização visual às produções didáticas para a EAD.

ENSINAR E APRENDER A DISTÂNCIA

As práticas de ensinar e aprender que permeiam esta modalidade distinguem-se daquelas que são desenvolvidas na educação presencial, tão conhecida e vivenciada por todos aqueles que passaram pelos bancos escolares. Autores como Pourtois e Desmet (1997) e Moran (2012) afirmam que durante as vivências nos primeiros anos escolares são estabelecidos os modelos pedagógicos que circundam o ensinar e aprender e que vão caracterizar suas ações posteriores. Quando olhamos para o contexto da EAD esses registros ficam evidentes, pois espera-se que o professor seja mediador, instigador, motivador e comunicador, como nos alertam Goulão (2012), Moran (2012) e Peters (2009), e dos alunos espera-se disciplina e autonomia na construção do conhecimento, características nem sempre presentes em um primeiro momento e, por isso, as resistências nos processos de comunicação, por parte de ambos, são comuns.

Moore (2002) atenta que as relações estabelecidas entre professores e alunos quando estão em espaços e/ou tempos distintos propiciam “padrões especiais de comportamento” específicas que dependem das situações e contextos. A separação física cria singularidades que interferem no ensino e na aprendizagem, sendo necessárias estratégias especiais para tornar os processos efetivos. Com esta separação estabelece-se “um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno” (Moore, 2002, p. 2), denominado de distância transacional. O autor defende que os modos comunicacionais estabelecidos, a estruturação do curso e, a autonomia do aluno figuram elementos fundamentais no controle da distância transacional e, por consequência, podem potencializar os processos de ensinar e aprender.

De acordo com Peters (2009), a modalidade a distância caracteriza-se por um modo artificial que não pode ocorrer sem o uso de uma mídia técnica. E, para que ocorra efetivamente, necessita ser planejada, desenhada, construída, testada e avaliada com consciência total dos objetivos e meios pedagógicos. Isso significa lidar com uma forma bem diferente de educação na qual a relação não se realiza entre as pessoas, diretamente, mas entre pessoas e artefatos.

MATERIAIS DIDÁTICOS NA EAD

Materiais didáticos são artefatos conhecidos e constituem uma gama enorme de opções, uns mais ou menos adequados aos diferentes contextos. Illera (2010), alerta que produções utilizadas em cursos a distância, necessitam ser mais do que a digitalização de materiais impressos. Produzir materiais didáticos é, também, pensar na organização visual, na complexidade dos conteúdos, nas tecnologias, na facilitação de seu acesso, assim como em seus direitos autorais. Na EAD, de acordo com Weber e Oliveira (2014) o material didático ganha funções que vão além de apresentar um conteúdo. Como os processos de comunicação se alteram, e o professor se comunica com os alunos, também, por meio do material didático, é preciso que o conteúdo dialogue com os alunos, também auxilie na organização dos estudos, e, ainda orientar nos processos em que está imerso. Barranechea (2001) atenta que a organização do ‘espaço’ pedagógico muda, pois as ‘aulas’ passam a ser as lições, contidas no material didático. Neste entender as aulas na EAD passam a ser organizadas dentro de um espaço pedagógico chamado material didático no qual o aluno pode circular, seja de modo linear ou aleatório, indo à frente ou retornando se necessário. Contudo, sem se distrair frente às opções que encontra, por isso, as funções descritas acima têm importância significativa na EAD.

UM MODELO DE *LAYOUT*

A busca por produções didáticas específicas instigou o desenvolvimento de um modelo de *layout* para materiais didáticos. Para tal, buscou-se em Van der Maren (2003) o referencial na metodologia do desenvolvimento a qual aponta cinco etapas: análise de demanda (necessidades), especificações técnicas (critérios), concepção (escolhas para concepção), preparação (criação de protótipo) e aplicação (testagem).

Análise de demanda

Em pesquisa (Weber e Oliveira, 2015) junto à alguns cursos oferecidos a distância brasileiros foram observadas semelhanças com livros impressos mesmo que observados arquivos PDF. Nestes casos, o material era disponibilizado tanto em formato PDF como impresso, talvez por isso, a semelhança de editoração com livros impressos. Atentou-se à aspectos do *layout* dos materiais, onde destaca-se: o tamanho da página que exige o uso de barra de rolagem; a preocupação em apresentar, em todas as páginas, o nome do curso; informações sobre a localização indicando em que parte do material a página em questão se

encontra; uso de caixas para informações que merecem atenção especial; títulos escritos com caixa alta ou negritos; as cores foram pouco exploradas nos materiais.

As observações acima intrigaram pelo fato de os materiais serem, visualmente, tão semelhantes às produções impressas, mesmo que as dinâmicas utilizadas para a comunicação possam ser distintas entre materiais impressos e aqueles que são acessados por meios tecnológicos. Diante do contexto observado, entende-se que criar um modelo de *layout* para o material pode auxiliar o professor no trabalho de edição e aos alunos na familiarização do material, resultando em segurança e tranquilidade para o momento de estudo, distanciando a sobrecarga cognitiva e diminuindo a distância transacional e, com isso, possibilitando um aprendizado efetivo.

Critérios

Alguns critérios foram estabelecidos para o desenvolvimento do *layout*, dando uma noção das necessidades do material. São eles: possibilidade de incorporação do material didático ao AVA, criando um espaço de aprendizagem e não de um repositório; clareza e objetividade de modo que o usuário consiga se localizar sem muitos problemas; possibilidade de impressão; adequação à legislação brasileira; fazer uso de teorias da percepção e do *design* na construção do *layout*, buscando evitar sobrecarga cognitiva nos alunos; e, considerar o público. Para além disso, há especificidades que caracterizam o modelo desenvolvido, tais como:

O uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, por apresentar interface simples, ser gratuito e de uso frequente em cursos a distância ofertados pelas universidades públicas brasileiras. Material organizado em as Unidades de Estudo (UE) semanais estruturadas de modo linear, consideradas as mais adequadas para um público com pouca ou nenhuma experiência em EAD. Utilizou-se para o desenvolvimento o *software Power Point*, por ser acessível à muitos professores e pela possibilidade de conversão para PDF.

Concepção

Os parâmetros de editoração foram definidos tendo por referenciais os autores Jan White (2006) e Willian Lidwell, Kristina Holden e Jill Butler (2010).

O tamanho de página ficou definido em 4:3, horizontalmente evitando o uso da barra de rolagem. Os tipos de fontes selecionadas não apresentam serifa, proporcionando melhor legibilidade em telas. Foram escolhidos dois tipos: Arial Rounded MT Bold, para a composição das capas e informações de numeração e título das UE na parte superior do *layout* das unidades, e no menu lateral; Arial, para o conteúdo textual e o rodapé. Optou-se pelo uso de negrito (*Bold*) em títulos do texto. Com relação ao tamanho da fonte, optou-se por variações de acordo com os textos: 35 para títulos de capa; 150 para número de UE na capa de unidade; 45 para número de UE na capa; 30 para título da unidade na UE; 8 para *hiperlinks* do menu lateral e rodapé; 12 para o corpo do texto da UE; e, por fim, 10 para o número de página. Ainda, propõem-se a utilização, eventual, de *boxes* e *fiões*, para destacar informações. Para White (2006), elementos como *boxes* e *fiões* podem enriquecer a estrutura do projeto, organizando o espaço e delimitando-o. Optou-se por criar capas ao material pois elas são um elemento de identificação que preparam o aluno para o estudo e trazem o leitor à leitura. O uso de cores também foi priorizado, com intenção organizativa nesta proposta. Cada UE tem uma cor como base de sua composição de *layout*, possibilitando ao aluno sua localização. Por fim, o uso de títulos indica aos alunos o tema que será abordado e estarão na capa do material, na capa de UE, nas páginas da UE e, no corpo do texto de conteúdo.

Preparação

O modelo desenvolvido apresenta em sua capa principal, figuras geométricas quadradas organizadas de modo que simulem uma trilha ou caminho. Cada parte dessa trilha é colorida. O número de quadrados coloridos corresponde ao número de UE que compõe o curso. Os quadrados em cinza não correspondem à UE, apenas sugerem a sequência da trilha, dando a ideia de que o que será desenvolvido no curso é apenas uma parte do conhecimento e que é preciso sempre seguir a trilha. Sugere-se que capa se converta, no AVA, por um *hiperlink* para uma apresentação do material, onde estarão disponíveis informações gerais acerca do curso, como: característica, objetivos, avaliação, sumário, equipe de apoio e autoria, modos de contato etc. Sua disponibilização no AVA deve ser a primeira imagem a ser visualizada pelo usuário ao acessá-lo.

Figura 01. Capa do material didático



Cada uma das UE é precedida por uma página inicial, também denominada por “capa”. Essa página é constituída de modo semelhante à página de capa do material, tal como apresentada anteriormente, porém, nem todos os elementos gráficos quadrados são coloridos como anteriormente observado. Nessas capas, os quadrados vão ganhando as cores correspondentes à medida que o curso vai avançando. Assim, a capa da primeira UE apresenta apenas o quadrado roxo, estando todos os outros em cinzento. Na segunda unidade, mais um quadrado aparece colorido, e assim sucessivamente. Para além das cores, há a numeração de cada unidade na capa, assim como o seu título específico e, também, sugere-se que seja um *hiperlink* para o restante da UE no AVA.

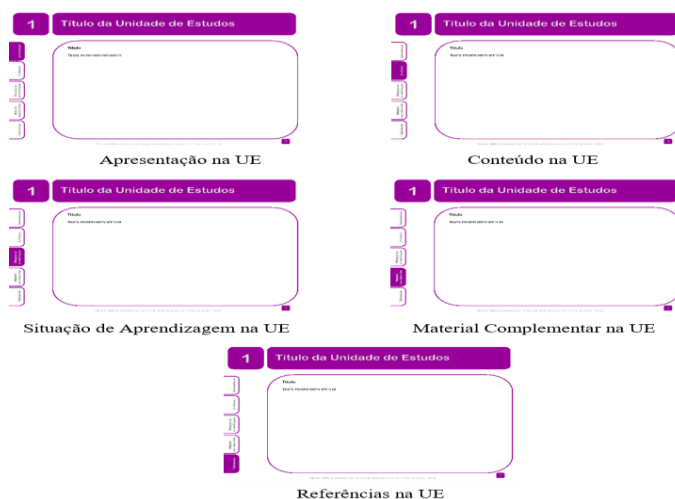
Figuras 02 - Capa das UE



As páginas que integram a unidade de estudo nas quais os conteúdos são dispostos possuem um *layout* semelhante em todas as cinco partes que a compõe (apresentação, conteúdo, situação de aprendizagem, material complementar e referências). Tais páginas estão organizadas da seguinte forma: no lado esquerdo, cinco formas retangulares situam para o usuário as partes específicas da unidade de estudos e localizam em qual parte que está sendo lida naquele momento. Na parte superior da página do material há: no canto esquerdo, um quadrado com o número da unidade e à sua direita do quadrado, um retângulo, com o título da unidade. Os números e títulos das unidades aparecem sempre nessas duas formas, em todas as páginas correspondentes à unidade de estudos. Na maioria das unidades, o número e o título das unidades aparece em cor cinza claro, com exceção à unidade 7, de cor amarelo, na qual aparece em cinza mais escuro para

proporcionar mais contraste entre as cores de fundo, melhorando a legibilidade. Logo abaixo desse retângulo, está posicionada uma grande forma retangular, apenas contornada com a cor correspondente à UE no qual o conteúdo textual será disponibilizado. No canto inferior direito, há um quadrado colorido onde está localizado o número de página. A contagem do número de página é única e inicia nas páginas da primeira UE seguindo a contagem até a última unidade. Na parte inferior da página, centralizado, há um rodapé que indica autoria e nome do curso para o qual o material foi produzido, além do ano de produção. A seguir, estão disponibilizadas imagens que correspondem ao *layout* de cada uma das partes de uma unidade de estudos.

Figuras 03 - Páginas das UE

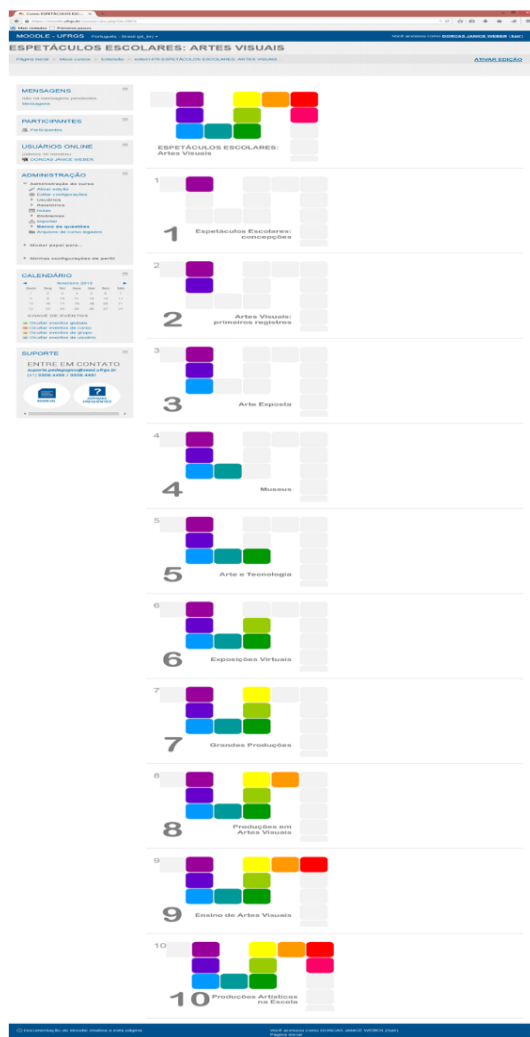


Aplicação

O modelo desenvolvivo foi colocado em testagem em um curso de formação continuada de professores dos anos iniciais denominad “Espetáculos Escolares: Artes Visuais”, cujo objetivo centrou-se em ampliar as discussões acerca das produções e apresentações artísticas desenvolvidas no espaço escolar para marcar momentos festivos, em geral, relacionados ao início ou término do ano letivo, datas comemorativas etc. Tais ações, de um modo geral, acabam sendo denominadas como atividades relacionadas ao ensino de Arte. Com carga horária total de 40 horas distribuidas em 04 horas semanais, o material contemplou um total de 10 semanas de estudo organizado, de acordo com o

layout criado, em unidades de estudo e disponibilizadas no AVA Moodle Institucional da UFRGS, ao longo das semanas de curso.

Figuras 04 – AVA do curso de testagem



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carência de estudos acerca dos aspectos visuais dos materiais didáticos instigou esta proposta que buscou desenvolver um modelo de *layout* para materiais didáticos utilizados na EAD e que, para além de organização estética, fossem também potencializadores no processo de aprendizagem. Após ser

desenvolvido e testado, o modelo foi analisado e percebeu-se uma aceitação da produção por parte dos participantes, o que faz pensar que há mesmo uma necessidade em planejar espaços, seja o AVA ou os materiais didáticos, com base em conhecimentos do *design*, e que sejam, ao mesmo tempo, agradáveis e pedagógicos. Notou-se que o comportamento dos alunos neste AVA foi significativo, apresentando um bom número de acessos de diálogos e compartilhamentos, evidenciando que os participantes sentiram-se à vontade no ambiente.

Acerca da distância transacional, nas quais estão elencadas o diálogo, a estrutura do curso e a autonomia, percebeu-se, como já mencionado, que os diálogos foram possibilitados e motivados e, em resposta, os alunos realizaram suas colocações. Com relação à estrutura do curso, que faz muita referência ao produto desenvolvido, percebeu-se aceitação. Ao que se notou, não houve dificuldade, por parte dos participantes, em compreender a estrutura do curso, o que se refletiu, neste caso, na estrutura do material didático e na sua organização no Moodle. Com relação à autonomia do aluno, notou-se que os participantes já haviam realizado outras formações na modalidade de EAD, o que refletiu em seu desempenho.

Finalmente, atenta-se que a hipótese lançada e que coloca o *layout* dos materiais didáticos como elemento imprescindível, no que concerne à efetivação do ensino e da aprendizagem, foi aqui comprovada, ainda que com um público restrito. Entretanto, um público que vem, cada vez mais, procurando formação nessa modalidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRENECHEA, C. A. Planejamento do material didático em EAD. In Universidade Federal do Paraná. *Educação e Comunicação em EAD*. NEAD/UFPR, 2001.
- FILATRO, A. *Design Instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- GOULÃO, F. Ensinar e aprender em ambientes *online*: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. *Ensinar e Aprender Online com tecnologias Digitais*. Porto: Porto Editora, 2012. (p. 15-30)
- ILLERA, J. L. R. Os conteúdos em ambientes virtuais: organização, códigos e formatos de representação. In COLL, C. & MONEREO, C. *Psicologia da*

Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. (pp 136-154)

LIDWELL, W.; HOLDEN, K.; BUTLER, J. *Princípios universais do design*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. In ABED. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. São Paulo. 2002. Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em 20abr2014.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In Moran, J.M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2012.

PETERS, O. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

POURTOIS, J.; DESMET, H. *A educação pós-moderna*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1997.

VAN DER MAREN, J. *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelas: de boeck, 2003.

WEBER, D.; OLIVEIRA, Lia R. Materiais Didáticos para Educação a Distância: Observando Layouts. In *EAD em Foco*, v.6, p.152–167. Disponível em <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista>. Acesso em 07jul2016

WEBER, D.; OLIVEIRA, Lia R. Material Didático: um espaço pedagógico na EAD In: *XI Colóquio sobre Questões Curriculares/VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo na contemporaneidade*. Braga: Universidade do Minho, 2014. v.1. p.976 – 981.

WHITE, J. V. *Edição e design*. São Paulo: JSN Editores, 2006.

- XLII -**O PERFIL COGNITIVO DOS PROFESSORES DE ANOS INICIAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES MEDIATIZADAS: A EMERGÊNCIA DE RELAÇÕES MULTIRREFERENCIAIS**

Elizane Schiessl- UDESC (Brasil)

Martha Kaschny Borges – UDESC (Brasil)

INTRODUÇÃO

A pesquisa de mestrado intitulada “O perfil cognitivo dos professores de anos iniciais e as práticas docentes: tensões e desafios emergentes” tem como objetivo principal identificar o perfil tecnológico e cognitivo dos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e analisar as possíveis influências destes perfis nas práticas docentes⁷⁶ mediatizadas pelas Tecnologias Digitais (TD), com vistas à emergência de um currículo multirreferencial (ALVES, 2014).

⁷⁶ Prática docente neste trabalho será considerada o conceito atribuído por Machado (2013), a partir dos conceitos apontados por autores como Libâneo (1994) e Zabala (2010, Marin (2005), Tardif e Lessard (2009) e Tardif (2011), dessa forma, prática docente, consiste em: “ações e processos dos quais (a) o docente se utiliza para alcançar determinados objetivos de aprendizagem com seus alunos. Esses processos se configuram nas ações de planejamento; escolha dos conteúdos; escolha de estratégias e tecnologias para o trabalho dos conteúdos; sequências e transposições didáticas; tentativas de organização do espaço educativo, projetos; ou seja, toda e qualquer ação educativa intencional realizada em ambientes formais de ensino que promovam situações de aprendizagem”. (2013, p.72)

Esta pesquisa, em andamento, se fundamenta nos conceitos de perfil cognitivo de Lucia Santaella (2004, 2013), de práticas docentes mediatizadas, proposto por Martha Borges e Tatiane Machado (2013) e de currículo multirreferencial, definido por de Lynn Alves (2014).

As tecnologias de cada momento histórico desenvolvem perfis diferenciados de leitores⁷⁷ do mundo e do contexto que os cerca, que exigem habilidades de leitura específicas. Segundo Lucia Santaella (2004; 2013) existem três tipos de leitores segundo as tecnologias disponíveis em cada época: o leitor contemplativo, o movente e o imersivo.

O **leitor contemplativo** surge no Renascimento e perdura até meados do séc. XIX. Este leitor medita, realiza uma leitura estática, linear, lê o livro impresso e vê a imagem estática. O segundo tipo de leitor, denominado de **movente**, surge na Revolução Industrial, é marcado pelo crescimento dos centros urbanos, se encontra em um mundo em movimento e, por isto, realiza uma leitura fragmentada a partir da proliferação de imagens presentes nos jornais, revistas, TV. É um sujeito pautado pelo consumismo e modismo. O terceiro tipo de leitor, denominado de **imersivo** emerge em novos espaços corpóreos da virtualidade, no auge da internet, se conecta por meio de nós e nexos, segue roteiros de leitura multilineares, multissequenciais e labirínticos, onde se encontram textos, imagens, músicas, etc. Por meio de saltos, que vão de um fragmento a outro, esse leitor é livre para estabelecer uma ordem informacional particular. É o leitor do ciberespaço. Para Santaella (20014), o leitor imersivo se subdivide em outros três tipos, segundo sua familiaridade em navegar no ciberespaço: o novato, o leigo e o experto.

Passados dez anos deste estudo e com o avanço das TD, especialmente das tecnologias móveis, a autora identificou um quarto tipo de leitor: o **leitor ubíquo**. Este seria uma combinação “avançada” do leitor movente com o imersivo. Ele surge nos espaços de hiper mobilidade, apresenta um perfil cognitivo inédito, que dissolve de vez as fronteiras ente o físico e o virtual. Ele responde, ao mesmo tempo, a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. É continuamente parcial. Para Santaella, "O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos, sem perder o controle de sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado"

⁷⁷ O tipo de leitor que nos referimos neste trabalho é o “leitor que navega nas arquiteturas líquidas e lineares da hipermídia no ciberespaço” (SANTAELLA, p.18, 2004).

(SANTAELLA, 2013). Vale ressaltar que nenhum dos leitores se extingue com o aparecimento de outro, eles se complementam e convergem entre si.

Com relação ao conceito de prática docente e especialmente de prática docente mediatizada, nos fundamentamos nas discussões realizadas por Machado (2013) e Borges e Machado (2013).

Para as autoras, práticas docentes mediatizadas são “aquelas práticas que propiciam situações passíveis de construção de conhecimentos aos aprendizes, que utilizam as TD como recurso e propiciam oportunidades de aprendizagem condizentes com as expectativas dos alunos contemporâneos” (MACHADO, 2013, p. 70).

O terceiro conceito que fundamenta esta pesquisa é o de currículo multirreferencial, apresentado por Lynn Alves. Para a autora “A abordagem multirreferencial parte do princípio de que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais de situações de trabalho e aprendizagem” (ALVES, 2014, p. 1261). Neste sentido, o currículo multirreferencial consiste na prática docente que contempla a heterogeneidade por meio da diversidade de recursos, materiais e metodologias que visem a aprendizagem e a produção de conhecimento do aluno.

Diante do atual contexto tecnológico que a sociedade vive, percebe-se que o saber não circula apenas no espaço escolar; mas de modo descentralizado, não disciplinar, baseado no desejo e experiências dos sujeitos, o qual é proporcionado pela cibercultura, em especial por meio das tecnologias digitais e hipermobilidade, tornando-se possível aos sujeitos irem além da perspectiva de grade curricular tradicional, estanque, linear e arraigada por um sistema educacional que não condiz com a realidade vivida pelos alunos.

Neste sentido, a inserção e a apropriação pelos sujeitos da contemporaneidade, das tecnologias digitais em suas práticas sociais, têm promovido mudanças nas formas de pensar, de sentir, de agir e de atribuir significados ao mundo (BORGES e OLIVEIRA, 2016). O estudo em tela pretende refletir sobre estas mudanças no campo de educação, especialmente nas práticas docentes de professores dos Anos Iniciais.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, CURRÍCULO E PRÁTICAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

A interface entre as práticas docentes mediatizadas pelas TD e o Currículo multirreferencial que abordamos neste trabalho, reforçam que a cultura da mobilidade pode propiciar a vivência de um currículo cada vez mais dinâmico,

contextualizado e que prioriza os interesses e as necessidades do aluno. Para Alves (2013, p. 1249) o currículo multirreferencial

[] rompe com a ênfase em aspectos como a disciplinaridade; tem o foco principal no alunado; valoriza a heterogeneidade e considera as distintas referências que fazem parte do universo dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem escolares e não escolares.

Assim, o desafio da escola em criar um currículo que contemple a heterogeneidade, considerando as singularidades e potencializando as experiências multirreferenciais dos sujeitos, requer não só uma mudança paradigmática das concepções de currículo requer também o uso de dispositivos comunicacionais e interfaces digitais que permitam uma dinâmica social que rompa com as limitações espaço/temporais dos encontros presenciais (SANTOS, 2011). Estes dispositivos já fazem parte do cotidiano dos sujeitos, principalmente nos centros urbanos. Portanto, não é mais possível pensarmos o currículo hoje, sem considerar os novos leitores que transitam no ciberespaço e que desenvolvem práticas docentes no cotidiano da escola.

A maneira como os sujeitos se comunicam na era da mobilidade faz surgir uma dinâmica de múltiplas referências, já que eles são mobilizados a se manifestarem, em redes, sobre fatos ou discussões que interferem em suas vidas, em suas dimensões sociais, culturais, afetivas, econômicas, etc. Diante disto, questionamos se o diálogo entre o currículo multirreferencial e estas novas formas de expressão viabilizadas pelos dispositivos móveis, podem contribuir para a construção de novas/outras práticas docentes.

Ressignificar a prática docente não é tarefa fácil, é preciso desarraigá-las práticas históricas pautadas apenas no ensino linear, estático, trazidas por meio dos livros. Para Borges (2007), as tecnologias digitais podem auxiliar no processo de superação do paradigma “tradicional” na educação (unidirecional, reprodutor, individualista, onde o conhecimento é fragmentado, disciplinar) em direção à emergência de um paradigma de educação inovador (multidirecional, produtor, coletivo, transdisciplinar e colaborativo).

Aprendemos conforme o contexto em que nos encontramos inseridos, no cinema, no parque, na igreja, enfim, no convívio social, além do contexto escolar. Assim, o aluno tem múltiplas referências que devem ser consideradas na formação do currículo escolar. A cibercultura é um fator relevante a ser considerado no currículo, a escola não é a única detentora do conhecimento, as tecnologias digitais fazem parte do dia a dia da sociedade em geral e é

imprescindível que a escola considere este novo contexto informacional que o ciberespaço proporciona. A heterogeneidade é a base quando se pensa um currículo que contemple o que se espera ser aprendido na escola.

Entre os espaços de aprendizagem multirreferenciais, o ciberespaço deve ser considerado, uma vez que os alunos nele realizam atividades cotidianas como: troca de músicas pelas redes, vídeos, jogos on-line, comunicação com pessoas distantes em tempo real. Enfim, estão conectados praticamente todo o tempo. Mesmo os sujeitos adultos realizam atividades do dia-a-dia usando as TD, como usar o caixa eletrônico, agendar consultas on-line, se informar sobre a previsão do tempo, usar GPS, etc.

Diante deste contexto cultural, o desafio não consiste mais em incluir as TD na educação, elas já estão presentes. O desafio é promover uma mudança nas práticas docentes que efetivamente desenvolvam o currículo multirreferencial e assim, o próprio papel do professor.

O acesso a informações na contemporaneidade modificou as relações sociais provocando uma mudança na esfera informacional. As tecnologias digitais em especial, proporcionam uma comunicação planetariamente e isso amplia as possibilidades de aprender e produzir conhecimento, principalmente pela interatividade que o ciberespaço proporciona, a qual certamente reflete na maneira de aprender. Para Santos (2011, p.26), “a abordagem multirreferencial parte do princípio de que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais de situações de trabalho e aprendizagem”. Ou seja, abordando um currículo mais próximo da realidade, mas próximo da cultura dos alunos, espera-se que este currículo multirreferencial que exige habilidades cognitivas de alunos e professores seja desenvolvido de forma que proporcione aprendizado amplo e significativo ao aluno.

As habilidades cognitivas dos leitores que Santaella (2004-2013) aponta, encontram-se intrinsecamente relacionados aos perfis cognitivos que professores e alunos da escola contemporânea apresentam e que devem ser considerados ao se pensar o currículo multirreferencial.

O currículo no contexto da aprendizagem ubíqua.

Atualmente, a aprendizagem não se efetiva somente na escola. Para Santaella (2013, p.24), “a aprendizagem ubíqua, espontânea, contingente, caótica e fragmentária é tão inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem- o que emerge é um processo de aprendizagem sem ensino”. A aprendizagem ubíqua é a aprendizagem que acontece a qualquer

momento e em qualquer lugar ou ambiente, já que os dispositivos móveis estão em todos os espaços sociais e veiculam informações todo o tempo, basta o sujeito estar conectado. Sabemos que informação e aprendizagem não são sinônimos, porém, a informação é a base para a construção do conhecimento e por conseguinte, da aprendizagem. Nesta perspectiva, é possível aprender fora dos espaços escolares formais e ademais, no ciberespaço, se denota o estímulo para a aprendizagem coletiva, já que, neste espaço, a interatividade também é evidenciada, conforme afirma Santaella:

Ao dialogarmos com a abordagem multirreferencial, entendemos que educação não é sinônimo de escolarização, que a aprendizagem não se dá entre quatro paredes; ela está além dos muros da escola/universidade, numa relação híbrida com todos os espaços-tempos que nos cercam: museus, parques, cafés, livrarias, bibliotecas, shopping centers, centros culturais, clubes, redimensionados pela possibilidade de conjugação desses espaços-tempos com o ciberespaço, criando espaços intersticiais (SANTAELLA, 2009 *apud* SANTOS;WEBER, 2013, p.298).

Estes espaços intersticiais configuram as novas formas de comunicação, proporcionada pela mobilidade e, portanto, “compreendemos que a aquisição de informação, conhecimento, e a aprendizagem se dão de formas distintas das de outros tempos, dadas principalmente pela colaboração, interação e conexão” (SANTOS; WEBER, 2013, p.298).

É CAMINHANDO QUE SE CONSTROI O CAMINHO: MARCAS METODOLÓGICAS

A pesquisa de cunho quanti e qualitativo, do tipo multicaso, tem como público alvo 22 professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental participantes de um curso de formação continuada promovido pela 26ª Gerência Regional de Educação (GERED) de Canoinhas/SC, no período de abril a novembro de 2016.

A coleta de dados ocorrerá por meio de dois instrumentos de pesquisa: questionário para a identificação do perfil tecnológico e cognitivo dos professores e observação da prática docente de oito professores selecionados, sendo dois de cada perfil cognitivo: novato, leigo, experto e ubíquo (SANTAELLA, 2004, 2013).

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Este estudo se propõe a identificar o perfil cognitivo dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que os mesmos estão inseridos inevitavelmente em práticas cotidianas de uso das TD. Dessa maneira, as práticas docentes mediatizadas pelas TD interferem diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos por meio do currículo que o professor aborda, e este, exige dos docentes hoje, práticas multirreferenciais, conforme Alves (2014) aponta.

Neste sentido o currículo contemporâneo não pode desconsiderar as multi-referências advindas do meio social e do cotidiano. A heterogeneidade com que nos deparamos em sala de aula nos dias atuais exige que a prática docente incorpore as novas formas de pensar, de agir e de atribuir significados ao conhecimento e à aprendizagem. A aprendizagem necessita do processo de sistematização do conhecimento. Embora alguns sujeitos sejam capazes de aprender sem o auxílio do professor, o desenvolvimento pleno do sujeito pressupõe a aprendizagem de competências que vão além do conhecimento, como habilidades e competências afetivas, comportamentais, cognitivas, sociais. E, para o desenvolvimento destas, a mediação do professor é fator preponderante. Afinal, esta é a principal função da escola, não exclusiva, mas, essencial. E para que isto ocorra é preciso valorizar e formar docentes comprometidos e atuantes no contexto contemporâneo, que é impregnado pelas TD. Assim, acreditamos que os resultados desta investigação poderão contribuir com subsídios importantes para o repensar das políticas educativas e formativas de professores, a partir da compreensão das formas como estes sujeitos atuam, se constituem e incorporam as TD em suas práticas pessoais e educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Martha Kaschny e OLIVEIRA, Sandro. Virtualização e sociedade digital: reflexões acerca das modificações cognitivas e identitárias nos sujeitos imersivos. *Conjectura: Filosofia E Educação* 21 (2), p. 420-440. 2016.

BORGES, Martha Kaschny. Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In VALLEJO, Antonio Pantoja, ZWIREWICZ, Marlene (org). *Sociedade da informação, educação digital e inclusão*. pp, 53-86. Florianópolis: Insular, 2007.

LATOUR, B. *Reagregando o social: introdução à Teoria Ator Rede*. Salvador: EDUFBA. 2012.

MACHADO, T. R. *A docência e suas práticas a partir da inserção dos computadores móveis do projeto um computador por aluno na Grande Florianópolis: três realidades, um estudo*. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

PAZ, T.; NEVES, Isa; ALVES, L. R. G. Constituição do currículo multirreferencial na cultura da mobilidade. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 12, p. 1248-1269, 2014. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/766/76632206009.pdf>. Acesso em 18/06/2016.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. Desafios da ubiquidade para a educação. *Ensino Superior Unicamp*, v.9, p.19-28,2013. Disponível em https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em 15/06/2016.

SANTOS, E. O Currículo multirreferencial: outros *espaços tempos* para a educação online. *Salto para o futuro. TV Escola. Ano XIX, boletim 03*. Cibercultura: o que muda na educação, 2011.

SANTOS, E. WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013.

- XLIII -

**ENTRE DITOS E NÃO-DITOS: SENTIDOS SOBRE
O CURRÍCULO PRESENTES NO PROGRAMA
NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
(PROINFO)**

Emanuelle de Souza Barbosa – UFPE/CAA (Brasil)

Eunice Pereira da Silva - UFPE/CAA (Brasil)

Anna Rita Sartore - UFPE/CAA (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo: analisar os sentidos de currículo presentes nas diretrizes do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). O artigo representa um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado, que investiga o processo de inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDIC, nas escolas públicas, via ações elaboradas pela Política de Informática na Educação. Nessa esteira, nas páginas que seguem, nos propomos a apresentar alguns dos sentidos sobre currículo marcados no documento que institucionaliza o PROINFO.

Vale ressaltar que o currículo constitui-se em um campo de difícil delimitação, uma vez que é composto por um conjunto de perspectivas que lhe confere diversas conotações, Lopes e Macedo (2011). Desse modo, seus significados circulam por variáveis que vão desde a ideia de grade curricular até as experiências propostas e vividas pelos alunos, passando pelos planos de ensino dos professores, entre outros aspectos.

Diante do exposto, lançamos mão de uma perspectiva discursiva (PÊCHEUX, 2008; 2014a; 2014b) para analisar quais sentidos sobre currículo se fazem presentes no texto do PROINFO. De forma resumida indicamos que a Análise de Discurso, AD, nasceu de um corte epistemológico executado no

interior das ciências humanas, propondo novas configurações para entender o discurso. Ofereceu, dessa forma, novos matizes, sobretudo, para (re)pensar os conceitos de língua, historicidade e sujeito na medida em que construía seu objeto de estudo, o discurso.

O artigo encontra-se dividido em três seções, a primeira contendo um breve histórico do o PROINFO, destacando características básicas do programa. Na segunda seção discorremos sobre o currículo, ressaltando algumas das teorias que regem este campo. Na terceira e última seção apresentamos a análise realizada sobre os sentidos de currículo contidos no PROINFO.

PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (PROINFO)

A discussão sobre tecnologias de informação e comunicação na educação só foi efetivamente incorporada ao discurso governamental a partir da década de 1990 (COUTO e COELHO, 2013). Nesse período, o Ministério da Educação, idealizou o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE), em 1989, que entre outras ações se responsabilizou pela compra e distribuição de equipamentos, assim como a formação de professores para atuarem com os recursos que começavam a chegar às escolas.

Nessa direção, os problemas relativos às dificuldades no repasse de verbas somaram-se as dificuldades no tratamento dispensado pelo MEC aos atores responsáveis pelas ações de execução do programa nos centros de informática. Assim, em 1997, o PRONINFE foi substituído pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que em 2007 passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

Vale ressaltar que o PROINFO teve como ponto de referência as diretrizes elaboradas durante a formulação do PRONINFE e estabilizou sentidos a respeito da necessidade de se adquirir equipamentos tecnológicos a serem dispostos nas escolas. Segundo Straub (2012), ao se localizar a temporalidade do Programa, percebe-se que o seu lançamento ocorreu no período de aquecimento do neoliberalismo, que disseminava a importância do uso das tecnologias educacionais como financiador do novo modelo de desenvolvimento social em voga.

É importante pontuar que, durante a vigência do governo Lula, foi instituído o Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007 objetivando a reformulação do PROINFO. Graças a esse decreto, o programa foi ampliado,

dividindo-se em: PROINFO Urbano e PROINFO Rural, passando a prestar atendimento também a escolas situadas em áreas rurais. (BONILLA, 2010).

Até o ano de 2010 o PROINFO montou 37.500 laboratórios em escolas públicas localizadas em áreas rurais, e 72.075 laboratórios em áreas urbanas, em treze anos de projeto o programa entregou 109.757 laboratórios (COELHO E PRETTO, 2014). Apesar da presença maciça dos computadores nas escolas, existem muitas condicionantes negativas que dificultam a incorporação das TIC por parte dos professores. Dentre eles destacamos a precariedade no acesso à *Internet* por meio da banda larga, a carente formação dos professores, a inadequação dos currículos escolares, entre outros fatores.

CURRÍCULO: SENTIDOS EM DISPUTA

O campo do currículo é permeado por uma variedade de disputas, fruto da variedade de teorias que versam sobre os processos curriculares. Desse modo, constitui-se em um mecanismo seletivo de visões de sociedade e de educação (SILVA, 1999). Existem várias noções de currículo associadas ao que se vem chamando de teorias curriculares, estas ajudaram a consolidar o estudo sobre currículo na atualidade. Nesse escopo, o currículo está intimamente ligado às estruturas sociais e econômicas da sociedade, sendo movido por forças políticas.

As teorias curriculares podem ser classificadas como Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas (MOREIRA; TADEU, 2011). As teorias Tradicionais apresentam o currículo como um campo especializado de investigação, surgiram no final do século XIX e início do século XX. A teoria Tradicional crítica, circunscrita em uma sociedade que vivenciava um acelerado processo de urbanização, industrialização e imigração, como a norte-americana, esteve filiada aos ideários do capitalismo industrial. (LOPES E MACEDO, 2011). Nessa ótica, o currículo é responsável por estabelecer objetivos educacionais, planejamento das atividades, desenvolvimento de propostas e avaliação dos comportamentos gerados pela execução das atividades.

As Teorias Críticas do currículo, surgidas em meados de 60, trouxeram um novo olhar para o currículo e a prática pedagógica e foram definidas a partir dos estudos do marxismo e da Escola de Frankfurt. Essas Teorias surgiram com intuito de contestar a compreensão técnica do currículo erigidas pelas teorias tradicionais, que interpretam o currículo como uma área meramente técnica. As suas principais bases teóricas priorizam a análise das desigualdades e injustiças sociais geradas pela sociedade capitalista em busca da emancipação social protagonizada pela luta de classes sociais (SILVA, 2000).

Por último, as Teorias Pós-Críticas do Currículo se propõem a analisar as questões que extrapolam as relações entre sociedade e reprodução econômica, incorporando temas como linguagem, discurso e texto (MOREIRA; TADEU, 2011). As lutas dos Movimentos Sociais, sobretudo Negro e Indígena, passam a ocupar a centralidade das questões curriculares, refletindo o modo como as diferenças culturais, de Gênero, entre outras, estão materializadas nos currículos.

De modo geral, o currículo expressa determinados princípios e processos para a realização destes em diálogo com agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores, dentre outros (SACRISTÁN, 2000). Dessa forma, a inserção de recursos tecnológicos no contexto escolar incide diretamente sobre o currículo uma vez que este se constitui como o coração da prática educativa, sendo o responsável por organizar e gerir a implementação de programas como o PROINFO nas escolas.

Assim, o currículo é um dispositivo que reúne as escolhas realizadas sobre o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, tais escolhas recebem influências dos diversos grupos sociais que pleiteiam espaço na composição do currículo. É importante observar que os grupos dominantes conseguem impor suas demandas com mais facilidade do que os grupos subalternizados. Desse modo, o currículo é território de disputas, sendo responsável pela validação dos saberes incorporados ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa linha de raciocínio, os desafios impostos pela sociedade atual, amplamente povoada e regulamentada por aparatos tecnológicos, tem sido uma preocupação constante das escolas, fato que ressoa nos currículos (SOSSAI, MENDES, PACHECO, 2009). Aparentemente, parece que cada “nova tecnologia” inserida no contexto escolar, carrega em si, a capacidade de alinhar o currículo com o desenvolvimento tecnológico vigente. Na seção seguinte apresentamos gestos da análise realizada no texto do PROINFO.

OS SENTIDOS DE CURRÍCULO PRESENTES NO PROINFO

O currículo configura-se em uma prática de atribuição de sentidos, produzido na interseção entre diferentes discursos que entram em confronto para estabilizar versões que são legitimadas como verdades irrevogáveis. Dessa forma, no currículo estão registrados os traços das disputas para determinar quais os saberes oficiais, dominantes e quais os saberes menos importantes que serão relegados e desprezados. De acordo com Silva (2006, p.20) o currículo: “também ele pode ser visto como um texto e analisado como um discurso” (p. 20).

Nessa esteira, as diretrizes do PROINFO (1997) se apresentam como uma das muitas expressões nas quais o currículo pode se corporificar. Os sentidos ali presentes declaram, basicamente, a intenção de inserir as TDIC nas escolas como porta de entrada para capacitar professores, tornar o trabalho pedagógico mais atrativo e promover a melhoria da qualidade da educação ofertada. Contudo, Aparici (2012) defende que a experiência com os programas de inserção de TDIC nas escolas, executados nos últimos anos nos autorizam a dizer que a expansão do uso da tecnologia na educação além de não resolver os problemas da escolaridade criaram outros.

As TDIC muitas vezes chegam às escolas com o argumento de servirem a modernização dos currículos, considerados atrasados tendo em vista as mudanças experienciadas na contemporaneidade. Entretanto, vale ressaltar que a própria noção de currículo entremeada nesse tipo de discurso não apresenta sinais de inovação ou ruptura com o modelo criticado. Nesses moldes, os objetivos incorporados à inserção dos computadores, entre outros aspectos, são definidos levando em conta a mudança de comportamento dos estudantes. Essas prerrogativas estão na base do pensamento tyleriano, um dos principais representantes da Teoria Clássica de currículo, indicando que “os objetivos devem ser definidos em termos da mudança esperada no aluno”. (LOPES E MACEDO, 2011, p.46). Conforme exposto no seguinte trecho:

Especialistas em educação estimam que a tecnologia contribui para motivar os alunos e modificar seu comportamento no processo de aprendizagem, ajuda na formação de estudantes especiais, bem como estimula os professores e os libera de determinadas tarefas administrativas para melhor utilizar seu tempo (PROINFO, 1997, p.10).

O trecho mencionado ao apontar a necessidade de instrumentalizar os alunos para utilização dos computadores se apoia no discurso tecnológico que desafia a escola a se modernizar. Nesse sentido, o currículo é interpelado ao papel de introduzir a informática, buscando familiarizar os estudantes com essa tecnologia, preparando-os para ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Além das mudanças comportamentais preconizadas no trecho do PROINFO (1997) destacamos que a presença dos computadores nas escolas também é relacionada à amortização de desigualdades sociais. O acesso aos computadores é significado como condição de superação da pobreza pela via da qualificação para uso das TDIC que permita ingresso no mercado de trabalho.

Nessa direção, apropriação tecnológica é entendida como sinônimo de desenvolvimento econômico e social. Conforme exposto no seguinte trecho:

Nas sociedades democráticas que dispõem de fortes programas de capacitação de recursos humanos e sistemas educacionais em expansão, geralmente o cenário é outro: estabilidade econômica e menores desigualdades sociais decorrem de um progresso baseado cada vez mais no uso intensivo de tecnologia e na circulação cada vez mais rápida de um crescente volume de informações (PROINFO, 1997, p.01).

O trecho estabiliza a ideia que a apropriação tecnológica contribui com o desenvolvimento econômico, perpetuando sentidos associados a possibilidade de ascensão social via TDIC, propagado pelo discurso tecnológico. Entretanto, consideramos que a disparidades sociais não serão equalizadas pela garantia do acesso aos recursos tecnológicos, tampouco, pode ser garantida pela oferta de uma educação de boa qualidade. Na realidade brasileira, dentre outros aspectos, os discursos disseminados a respeito das TDIC educa as classes populares em direção ao fascínio pelos equipamentos em uma cultura profundamente marcada pelo consumismo, onde ter é ser.

O contexto descrito é respaldado por uma visão homogeneizante que atribui aos estudantes as mesmas condições culturais, sociais, cognitivas, emocionais para aprendizagem. Isto pode leva-los ao insucesso e à exclusão pela própria escola, uma vez que se desconsideram as especificidades dos diferentes sujeitos que estão inseridos no sistema escolar.

Nesta perspectiva, entra a necessidade de apropriação das tecnologias digitais, não como um instrumento a ser utilizado para o trabalho pedagógico uniforme que pode ser aplicado em qualquer instituição de ensino e em qualquer contexto, com os mesmos conteúdos. O que se espera é que tais tecnologias sirvam como um instrumento que pode propiciar adaptações de uso para o contexto a ser utilizado, (re)criação de atividades, igual condição e facilidade de uso para inclusão de todos, atividades coerentes para o desenvolvimento de conhecimentos desejados.

Em síntese identificamos que as concepções de currículo marcadas na discursividade das Diretrizes do PROINFO (1997) são atravessadas por um perspectiva técnica, baseada em uma razão instrumental dos conhecimentos. Nesse ponto de vista, a inserção das TDIC tem por objetivo principal a munir os estudantes com os saberes necessários aos anseios do mercado de trabalho.

CONCLUSÕES

A presença de recursos tecnológicos nas instituições escolares não tem significado alterações profundas em seu modo de organização, na qual a lógica transmissiva de conhecimento prevalece. Em outros termos os computadores reformulam práticas antigas, como a da cópia, sem causar transformações no processo educativo como era esperado. A incorporação das tecnologias através de programas oficiais se deu de forma vertical, sem envolver efetivamente os atores escolares em discussões sobre o tema. Diante dos aspectos expostos, o saber passou a ser algo difuso, disponível e de fácil acesso, fatores estes que contribuem para que haja uma reformulação das atribuições tanto da escola quanto dos professores, atingindo também o currículo.

Os sujeitos envolvidos na utilização educacional das TDIC enfrentam atitudes e concepções variadas a respeito desses recursos. Para além de seus próprios julgamentos são expostos aos determinismos que regem a atividade escolar. Por vezes, os programas de inserção de TDIC chegam às escolas sem que os professores tenham muita clareza sobre o intuito dos mesmo, sendo significados, em última instância, como um empecilho a mais para a prática profissional. Mesmo assim são aceitos devido sua filiação ao discurso institucional legitimado pelo Estado, que sugere adesão, e também, devido às pressões externas feitas pela já disseminada cultura da informática, ou cibercultura, como se convencionou chamar que defendem a modernização do currículo escolar através dos recursos tecnológicos.

Nessa direção, programas formulados pelo governo como é o caso do PROINFO (1997) são responsabilizados por transformações nos currículos, apresentando novas dinâmicas que interferem na organização da atividade educacional. No que concerne especificamente às diretrizes do PROINFO apontamos que estas são atravessadas por muitas vozes que representam concepções distintas sobre o campo curricular. Fato que conduz algumas concepções a respeito das finalidades atribuídas ao uso dos computadores, distribuídos pelo programa, no ambiente escolar.

Em síntese indicamos que o currículo é, predominantemente, significado no documento analisado a partir de uma visão tecnicista e alinhada aos anseios dos setores produtivos que demandam a formação de mão-de-obra qualificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARICI, Roberto (org). *Conectados no Ciberespaço*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para Inclusão digital nas escolas. *Motrivência*, Florianópolis, SC. Ano XXII, n.34, pp. 40-60, Jun./2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Nacional de Informática na Educação - Diretrizes*. Brasília, julho de 1997.
- COELHO, Livia Andrade; PRETTO, Nelson de Lucca. *Políticas Públicas para inserção das TIC nas Escolas Públicas: implementação do projeto piloto do UCA na Bahia*. In: 3º Seminário Nacional de Inclusão Digital: Educação em tempos de conexão, abundância e compartilhamento. Passo Fundo, 2014.
- COUTO, Maria Elizabete Souza; COELHO, Livia. Políticas Públicas Para Inserção das TIC nas Escolas: algumas reflexões sobre as práticas. *Colabor@*, V. 8, n. 30, dezembro de 2013.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, A. Flávio.; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008
- _____. *Análise de Discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2014^a
- _____. *Semântica e Discurso*. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b
- SACRISTÁN, Jimeno. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz. T. *O currículo como fetiche: e a política do texto curricular*. I ed. 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____ *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOSSAI, Fernando Cesar; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi;
PACHECO, José Augusto. Currículo e “Novas Tecnologias” em tempos de Globalização. *Perspectiva*, Florianópolis, v.27, n.1, jan./jul. 2009. Pp 19-46.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. *Política de Informática na Educação: o discurso governamental*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2012.

- XLIV -

**ESTUDANDO O DESENVOLVIMENTO DE UM
MODELO CURRICULAR PARA AMBIENTES
VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NUMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
PERIFÉRICA**

Francisco Sousa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores e Centro de Investigação em Estudos da Criança, Portugal

INTRODUÇÃO

A Universidade dos Açores (UAç), por estar situada num arquipélago bastante afastado do território continental e por estar fisicamente instalada em três ilhas, tem sido frequentemente referida como instituição da qual se esperaria uma especial apetência para o Ensino a Distância (EaD). Porém, as práticas de EaD realizadas nesta Instituição de Ensino Superior (IES) são ainda bastante incipientes, como reconhece a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES, 2014a, 2014b). Esta comunicação refere-se a algumas dessas práticas. Mais especificamente, relata um estudo de práticas orientadas por um modelo curricular emergente: o MAPE. Este modelo é Modular, porque assenta numa lecionação organizada por módulos; Assíncrono, porque a duração de cada módulo é relativamente longa (duas ou três semanas na maior parte dos casos) e permite que os estudantes realizem as atividades de aprendizagem a qualquer hora do dia ou da noite, sob a orientação dos docentes; Participativo, porque implica a realização de atividades que dependem de uma participação muito ativa dos estudantes e porque se desenvolve com base em contributos de todos os participantes (docentes e discentes), numa lógica de avaliação formativa; e Emergente, porque, além de não constituir uma reprodução nem uma adaptação de outros modelos, ainda se encontra numa fase de pouca maturidade.

O modelo MAPE começou por ser testado, a partir do ano académico de 2011/12, no contexto de unidades curriculares isoladas de cursos nos quais quase toda a leção é presencial. Os resultados da avaliação dessas experiências foram muito satisfatórios, com exceção do caso particular de parte de uma unidade curricular lecionada no ano académico de 2014/15 a uma turma de alunos do primeiro semestre de um curso de licenciatura. Conforme explicado noutra publicação (Sousa, 2015), o facto de a turma ser constituída por alunos recém-chegados ao Ensino Superior não foi suficientemente tido em conta.

No ano académico de 2014/15, o modelo MAPE foi, pela primeira vez, adotado por vários docentes. Esta adoção ocorreu no contexto do curso de pós-graduação em *e-learning*, oferecido pela UAc. A segunda edição deste curso ocorreu no ano académico de 2015/16. Em ambos os casos, o modelo MAPE foi adotado na maioria das unidades curriculares.

Neste contexto, foi enunciada a seguinte questão de investigação: quais são as características desejáveis de um modelo curricular para ensino a distância que atenda às especificidades desta IES em particular?

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento do modelo MAPE tem sido estudado através de uma metodologia baseada na investigação do *design* curricular, que privilegia a construção iterativa de soluções para problemas educativos, com a ambição de gerar conhecimento que seja útil noutros contextos. Essas soluções vão assumindo, assim, a forma de sucessivos protótipos do produto em desenvolvimento, cada vez mais refinados, em função dos resultados de um processo de avaliação que atende a três dimensões: validade, praticabilidade e eficácia (Plomp, 2010; van den Akker, 2010).

Mais especificamente, os dados apresentados e discutidos nesta comunicação dizem respeito à perceção de oito estudantes sobre a praticabilidade e a eficácia do modelo, tendo sido recolhidos através de um questionário disponibilizado *online*. Esses oito estudantes incluem os cinco que concluíram a primeira edição do curso (2014/15) e três dos quatro que concluíram a segunda edição do curso (2015/16). O questionário foi aplicado nos dois semestres de cada edição do curso, mas os dados aqui considerados referem-se apenas aos dois momentos em que mais estudantes responderam: o segundo semestre da edição de 2014/15 e o primeiro semestre da edição de 2015/16.

RESULTADOS DO ESTUDO

A pergunta do questionário mais diretamente relacionada com a praticabilidade, ou usabilidade, dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) – isto é, com a facilidade de “navegação” nesses ambientes, na perspectiva dos estudantes – era a seguinte: Como classifica os quatro AVA abrangidos por este inquérito quanto à facilidade com que neles “navegou”? Numa escala de 1 a 5, considerou-se que o nível 1 correspondia a uma “sensação de enorme desorientação” e o nível 5 correspondia a uma “enorme facilidade de ‘navegação’, baseada em orientações extremamente claras e numa excelente organização do AVA”. Como mostra a tabela 1, o grau de satisfação dos inquiridos relativamente a este aspeto do modelo é elevado.

Tabela 1. Análise das respostas à questão n.º 7 do questionário (perceção sobre a praticabilidade do MAPE, em termos de facilidade de “navegação” nos AVA)

Escala de resposta	Número de respostas
1	0
2	0
3	0
4	3
5	5

Nos momentos em que a avaliação do modelo MAPE incidiu sobre unidades curriculares de cursos predominantemente presenciais, na pergunta do questionário mais diretamente relacionada com a eficácia dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) pedia-se aos inquiridos que imaginassem a lecionação dessas unidades curriculares em regime presencial e indicassem qual dos regimes – presencial ou *online* – lhes permitia aprender mais. Esta pergunta não foi incluída na versão do questionário especificamente aplicada na pós-graduação em *e-learning*. Nesta versão, a pergunta que mais informação gerou sobre a eficácia do modelo MAPE, na perspectiva dos estudantes, foi a seguinte: No contexto dos quatro AVA em questão, como classifica a quantidade e a qualidade da informação fornecida pelos docentes no contexto da avaliação formativa das suas tarefas? Como mostra a tabela 2, o grau de satisfação dos inquiridos relativamente a este aspeto do modelo também é elevado.

Tabela 2. Análise das respostas à questão n.º 9 do questionário (percepção sobre a eficácia do MAPE, em termos de avaliação formativa)

Possibilidades de resposta	Número de respostas
Os docentes limitaram-se a classificar os produtos das tarefas, sem explicar o que estava incorreto nem fornecer pistas de melhoria	0
Os docentes praticaram insuficientemente a avaliação formativa	0
Os docentes praticaram suficientemente a avaliação formativa	0
Os docentes praticaram bastante a avaliação formativa	2
Os docentes praticaram uma avaliação formativa de grande qualidade, explicando com clareza o que estava incorreto e fornecendo pistas de melhoria	6

Em resposta a perguntas através das quais se pedia aos inquiridos que apontassem os aspetos mais negativos do modelo e explicitassem sugestões de melhoria, um estudante referiu que houve algumas situações nas quais o *feedback* dos docentes, numa lógica de avaliação formativa, poderia ter sido mais rápido. Outro estudante referiu que houve momentos em que algumas atividades se encontravam ocultas e sugeriu que os docentes visualizem os AVA na ótica dos discentes sempre que introduzem novos recursos e atividades, de forma a evitarem falhas neste aspeto da praticabilidade do modelo. Estes comentários serão tidos em conta na elaboração do próximo protótipo.

Em suma, os resultados do estudo revelam elevados níveis de satisfação dos referidos estudantes relativamente à praticabilidade e à eficácia do modelo.

REFLEXÕES FINAIS

O curso de pós-graduação em *e-learning* constitui o contexto no qual o modelo MAPE foi, pela primeira vez, adotado por vários docentes, cobrindo a maioria das unidades curriculares desse mesmo curso. Por isso, propiciou condições para que a viabilidade do modelo enquanto proposta de organização do EaD oferecido pela UAc fosse testada. Os resultados aqui apresentados e discutidos sugerem que as características do modelo MAPE se adequam, de facto, à situação específica de uma IES pouco experiente em EaD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A3ES (2014a). *ACEF/1314/04232 – Relatório preliminar da CAE sobre a Licenciatura em Sociologia*. Extraído de http://www.a3es.pt/sites/default/files/ACEF_1314_04232_acef_2013_2014_univ_aacef.pdf

A3ES (2014b). *ACEF/1314/05192 – Relatório final da CAE sobre o Mestrado em Gestão e Conservação da Natureza*. Extraído de http://www.a3es.pt/sites/default/files/ACEF_1314_05192_acef_2013_2014_univ_aacef.pdf

Plomp, T. (2010). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 9-35). Enschede: SLO.

Sousa, F. (2015). O desenvolvimento de um modelo de ensino virtual num contexto de investimento incipiente em *e-learning*: progressos e desafios. *Da Investigação às Práticas*, 5 (1), 79-97, <http://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/index>

van den Akker, J. (2010). Curriculum design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 37-71). Enschede: SLO.

INTERFACES DA GAMIFICAÇÃO: PROCESSO DE PRODUÇÃO DE GAMES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Georgia Daniella Feitosa de Araújo Ribeiro⁷⁸

INTRODUÇÃO

Interfaces da gamificação se propõe a descrever a experiência construída ao longo da pesquisa de mestrado, realizada com crianças de cinco anos, inseridas no grupo V da educação Infantil de uma escola Municipal da cidade do Recife. Assim contextualizaremos as possibilidades de um currículo vivificante epistemologicamente, cheio de possibilidades constitutivas, neste texto referendamos a atividade gamificada do processo de prototipação, e não de um game finalizado.

A produção do game pela comunidade de prática, objetivou a interação entre crianças e experts, as crianças, *noviças* na ação de prototipação de game e os *experts*, estudantes e profissionais cientes na tecnologia de produção de games. Essa interação promotora de possibilidades de aprendizagens, a teoria da atividade (VIGOTSKI, LEONTIEV, 1989). Esta teoria concebe a aprendizagem e desenvolvimento enquanto processo dialético que se constitui pelas interações situadas em um contexto social e histórico. A ZDP conceito vigotskiano segundo o qual, as aprendizagens se dão em zonas de desenvolvimento, a demais o conceito de reelaboração criativa foi fundante neste processo (re)criativo.

A sociologia da infância participou ativamente deste processo através das contribuições das culturas infantis na produção da narrativa, do cenário e da

⁷⁸ É mestre em Educação Culturas e Identidades – UFRPE/FUNDAJ

mecânica no desenvolvimento do design participativo. Desse processo emergiu os personagens da Comadre Florzinha, personagem da cultura local, cuja ação da mecânica do game é a proteção das APA (Área de Preservação Ambiental) o mangue⁷⁹ situado no território da comunidade onde a escola se localiza.

A gamificação contempla o uso de competências, mecânicas, estéticas e pensamento dos jogos para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolução de problemas (KAAP, 2012) o que não significa um pensamento centrado nos resultados quantificados do game, mas sim em toda sua linha histórica do processo de produção.

Todas as informações que constituiu o game resultou da metodologia de design participativo levando ao palco da prototipação o período de desenvolvimento em que a criança está localizada, brincadeira de papéis, as culturas infantis, e as etapas de desenvolvimento da atividade gamificada, conforme desenvolvermos a seguir.

Desenvolvimento: A atividade

Para que compreendamos a construção da atividade, apresentaremos de modo descritivo e imagético a localização, o ambiente, o contexto e os indivíduos envolvidos na pesquisa. Iniciaremos pela localização, e detalharemos o contexto, tendo em vista a influência deste no processo do cenário.

A localização e informações espaciais da unidade escolar objetiva atentar sobre dimensão ambiental dos mangues inseridos nas ZEPA's⁸⁰, questão relevante para a cidade do Recife e negligenciada pelas estancias governamentais e usurpada pelos empreendimentos das grandes corporações de construção civil. O planejamento urbano desta cidade passa por momentos delicados dos quais as futuras gerações precisam ter ciência, e nos utilizamos deste espaço também para isso.

A equipe que participou desta atividade foi formada a partir do projeto DEMULTS (Desenvolvimento Educacional de Multimídias Sustentáveis), o qual visa à aprendizagem de alunos do Ensino Médio enquanto desenvolvem jogos digitais educacionais. Os experts, estudantes do campo da tecnologia digital

⁷⁹ Mangue é um bioma fundamental para o equilíbrio da mata atlântica, a foz dos rios e local de reprodução de diversas espécies.

⁸⁰ ZEPA é a sigla referente à Zona Especial de Proteção Ambiental

juntamente com a equipe nos ajustamos conforme a necessidade da educação infantil.

Os momentos da atividade gamificada abaixo descritas para a produção do jogo; ao passo das descrições dos encontros, apresentar as transcrições dos episódios para analisá-los. Para esta análise, organizamos os encontros nomeando-os a partir dos objetivos de cada encontro, que foram as seguintes etapas:

- ✓ *Brainstorm* - provocar ideias a partir da tempestade de ideias, trazendo ao cenário as contribuições das culturas infantis, das culturas de pares, e dos processos socializadores realizados anteriormente, advindos das interações do grupo ao longo do ano letivo.
- ✓ *Mindmap* (mapas mentais) - organizar as relações resultantes da tempestade de ideias, avaliando a viabilidade da materialização das ideias com o briefing;
- ✓ *As decisões* - estruturar quais as ações dos personagens, chamado de *briefing*, que é o planejamento e direcionamento das ideias que foram produtos do brainstorming e do mindmap;

Estas ações foram decididas em encontros que foram realizados com as crianças e sem elas, em momentos de planejamento entre os experts. O mindmap está plantado tanto no brainstorming como no briefing, pelas possibilidades de realização e implementações das ações no game.

Figura 1: roda de conversa experts e crianças.



A seguir iniciamos as descrições e os respectivos apontamentos analíticos da atividade gamificada.

Episódio: o mangue é aqui do lado⁸¹

((as crianças sentadas nas cadeiras desordenadas e os experts 1, 2 e 4 na frente próximo ao quadro, a expert 4 conduz a atividade))

/.../

1 Expert 4: *como vocês já sabem nós vamos fazer um game” mas pra isso a gente precisa tomar algumas decisões’ por exemplo, vocês querem um joguinho com números”*

2 Crianças: [NÃO:::]

3 Expert 4: *então vocês querem com palavras e letras”*

4 Crianças: [NÃO:::]

5 Expert 4: *então vocês querem com animais”*

6 Crianças: [Sim:::]

7 Expert 4: *pode ter planta também”*

8 Expert 4: *então pode ser um lugar que tenha plantas e bichos” pode ser um lugar que todo mundo daqui conheça.... Qual lugar pode ser”*

9 Criança 2: *o mangue fica aqui do lado”*

10 Expert 3: *pode ser o mangue sim, estudamos sobre o mangue, lembram” fizemos atividade, conhecemos os animais, fomos pra lagoa, lembram”*

/.../

O movimento deste episódio foi para decidir qual a área de conhecimento que iria nortear a narrativa do game, tendo em vista que essa proposta é de um game educacional que esteja contextualizado em uma das áreas curriculares da educação infantil. Ressaltamos que nosso objetivo não é discutir os aspectos curriculares da educação infantil nem tão pouco relacionar o game aos debates sobre a escolarização, o que pretendemos é pontuar em que área iríamos desenvolver o game.

A expert 4 conduz todo o movimento que objetiva a tomada de decisão inicial, assim as perguntas foram lançadas ao coletivo direcionadas às áreas de conhecimento, focando: matemática, português e ciências, por conta do processo de alfabetização no qual as crianças se encontram. Na linha 1 a expert lança a proposta sobre números, relacionando a matemática ou áreas afins, o que é negado pelas crianças. Na linha 3 oferece palavras e letras relacionando o game à

⁸¹ A transcrição foi feita a partir da referencial da análise de conversação do professor Marchuschi (1991)

língua materna, ao português, e também foi recusada tal proposta. E, por último, relacionando a bichos e plantas que foi aceito prontamente pelo grupo.

Apesar de relacionar com as disciplinas, não concordamos com essa forma de ensino e por conseguinte não aderimos ao modo de organização curricular disciplinar na infância. Entretanto ao aceitar a proposta da expert 4 de inserir no game animais e plantas, percebemos que a contextualização poderia ser dada através de um ecossistema, mas que também teria palavras e números na interface do game.

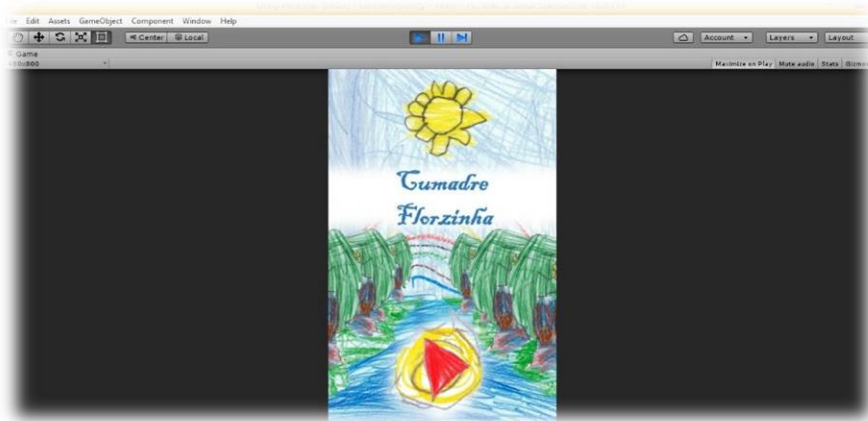
A resposta revelada no discurso na linha 4, pautando as características generalizadas de plantas e animais ao mangue (que fica nas proximidades da escola), é endossada pela expert 3, afirmando na linha 10 que as crianças já passaram por essa vivência, através de um projeto transdisciplinar na escola, despontando que as funções psíquicas têm origem cultural (VIGOTSKI, 1988).

Ao revelar o ecossistema observamos a presença da cultura local, posto que, quando ela fala: (9. *Criança 2: o mangue fica aqui do lado*), a criança demonstra domínio do local em que reside e convive, estabelece relação identitária com o local e o que contém neste local, no referido caso com o mangue. Por outro lado a criança traz à tona, com clareza, o conteúdo curricular trabalhado pela professora⁸², ou seja, o pensamento mediado e o processo de internalização /externalização apresentado por Vigotski, em que a criança externaliza seu pensamento se utilizando da memória.

Ao passo que a criança revela *o mangue*, traz consigo todo um contexto de desenvolvimento pela aprendizagem, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o uso da memória mediada, a consciência, e a cognição situada, dentre outras. A aprendizagem é um processo social, o ecossistema exposto através do termo *o mangue (figura 13)* se apresenta como algo entre o sujeito e o objeto da aprendizagem, o qual direcionamos neste momento para o desenvolvimento do game.

⁸² A expert (a professora) nos contou que na escola havia sido realizadas atividades em um projeto sobre o mangue, abordando a preservação e a proteção do meio ambiente, inclusive uma visita à Lagoa e ao mangue que fica nas proximidades. De nosso ponto de vista, orientados etnograficamente, essa observação é pertinente pois explica o porquê das crianças conhecerem está área de conhecimento.

Figura 2: interface da plataforma do game



A imagem (figura 2) ilustra as árvores e as raízes expostas (em vermelho), a água, o arco-íris no horizonte, o sol e o céu azul, paisagem tipicamente do mangue. Informações científicas sobre o mangue não foram trabalhadas nos encontros de desenvolvimento, entretanto percebemos que eram conhecimentos que antecederam este processo. Também temos na imagem a materialização do DP, na interface do jogo, em que claramente o traço da criança foi respeitado pelo desenvolvedor.

O *brainstorming* ou *tempestade de ideias* é uma técnica comumente utilizada para a elaboração e organização de ideias. Objetiva reunir uma grande quantidade de ideias que não tenham, necessariamente, relações, para que através das outras duas etapas (*mindmap* e *briefing*) os participantes sejam capazes de produzir uma ideia final, ideia esta que é utilizada para nortear o desenvolvimento do produto desejado.

Por sua vez, o *mindmap*, ou, mapa mental é a atividade que visa relacionar palavras que aparentemente não tem ligação. Para tal objetivo ele propõe a apropriação de uma ideia central a partir de ideias periféricas, correlacionando-as. Já o *briefing* se apropria do *mindmap* dando linearidade à ideia, criando assim uma narrativa.

Ressaltamos que essas técnicas não são exclusivas para o desenvolvimento de jogos digitais, mas para toda uma cadeia produtiva que desenvolve suas ações em prototipagem. Assumimos com isso que este jogo que está em desenvolvimento é um protótipo, e como tal, estará sujeito a modificações, nas diversas dimensões que o constituem.

Mas, como transpor esta técnica para crianças em processo de alfabetização? O não domínio da leitura e da escrita implicou na necessidade de adaptações, tais como: a substituição de palavras por desenhos e a avaliação dos desenhos realizados pelos profissionais, principalmente o expert de design. Consideramos essa ação importante na adaptação de trabalhos feitos com adultos desenvolvedores de jogos digitais, para o que propomos como possível a ser feito no contexto da educação infantil.

Não ter a preocupação da comercialização do produto (game) implicou na não generalização e na liberdade de atuação das crianças e da equipe como um todo. Nós não estávamos preocupados com um produto que fosse comercializável, rentável, e com as limitações que isso representa ao processo de desenvolvimento de produtos digitais. Estávamos atentos sim, aos os níveis de engajamento que aquele processo estaria proporcionando e promovendo ações criativas, imaginativas e lúdicas, que dialogicamente favorecessem níveis de protagonismo infantil frente ao processo de produção de sentidos sobre desenvolvimento de games.

Para a construção do *brainstorming* adaptado para as crianças, trabalhou-se com algo construído coletivamente. Ao passo que as crianças foram falando palavras referentes ao game, íamos registrando através de desenhos no quadro, cujo objetivo seria a leitura iconográfica tanto para o registro escrito quanto para arquivo e memória. Na construção do desenho eles participavam com sugestões sobre as características do game, como o tamanho do cabelo de personagens, cores dos animais, algumas ações que os personagens devem fazer.

Para além do aspecto dos desenhos, fomos desenvolvendo a dimensão narrativa do game. Detalhes da personagem principal juntamente aos da ação que caberiam à mesma no game foram contados pelas histórias construídas e posteriormente avaliadas e levadas a pleito com as crianças. Este momento é um ensaio do que será o game, uma atividade teste para que posteriormente, fixe o que será próprio do game da *fábrica de games*. Entretanto ressaltamos que no próximo episódio apresentaremos o que de fato se constituiu do game que fora materializado.

Desde a escolha da personagem central do game pelas crianças, os desafios foram constantes nessa empreitada, como incluir a “Comadre Florzinha” na narrativa do game, como personagem central. A lenda da Comadre/Maria Florzinha diz respeito a uma narrativa presente na cultura local, sobretudo com as crianças e idosos. Essa presença é fruto da tradição oral

passada por várias gerações, em que a personagem da lenda é um símbolo de justiça, uma “Vingadora”, mas também protege.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não perder o conceito de desenvolvimento do horizonte da pesquisa, foi um desafio, ressaltando a íntima ligação ao conceito de aprendizagem. A concepção de infância neste trabalho, é propositadamente multidisciplinar, e para tal feito, aliamos, a psicologia histórico cultural no contexto da cultura digital contemporânea.

Para além dos conceitos apresentados por Prenski (2012) afirmando que para ser considerado um jogo digital tem que constar regras, métodos, objetivos, resultado e feedback, as crianças apresentaram a reelaboração conceitual do que elas entendiam como ação do game, a partir de suas culturas infantis, fornecendo ao game uma nova configuração identitária em um movimento dialético.

Talvez em contextos que objetivem o favorecimento das culturas de pares infantis, os adultos do processo devam deixar cada vez mais a voz da criança se sobressair sobre seus discursos. Mas essa prática e movimentos de silenciamento da cultura “adultocêntrica” não parecer trivial, dado o lugar disponibilizado para as crianças/infâncias ao longo da história.

Promover o empoderamento foi o principal objetivo desta pesquisa, através do lugar de sujeito consciente do processo de produção de jogos digitais para a criança, e não mais de um mero consumidor. Assim está criança que era noviça passará a ser expert, após esta atividade, pois deverá ser capaz de identificar a narrativa, o cenário e a mecânica que irá interagir.

Percebemos que ao seguir pela opção da atividade gamificada na construção colaborativa e cooperativa, através do DP desenvolvemos a atividade por meio de desafios, descobertas, empoderamento das culturas infantis, inseridos na epistemologia sócio histórica que leva em consideração os aspectos da interação, acreditamos contribuir para os processos de ensino aprendizagem em tempos de cibercultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAPP, Karl. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MARCUSCHI, L. A. (1991) *Análise da Conversação* São Paulo: Ed. Ática.

PERES, F e Oliveira, G. Teoria da atividade e Desenvolvimento de Games Educacionais: Implicações das Comunidades de Prática para a Aprendizagem em Contexto Escolar. *Hípertextus*, v. 10, julho. 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Georgia D. F. A. Protagonismo Infantil na Criação de um Jogo Digital: Análise de processos de desenvolvimento e interações em culturas de pares. Mrs. *Dissertação* de mestrado do programa associado da pós graduação UFRPE/FUNDAJ em Educação Culturas e Identidades. Recife, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade”, in Sarmento, Manuel J. e Cerisara, Beatriz, *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Edições ASA, 2004.

VIGOSTKII, L. LURIA, A.N. Leontiev. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Editora da USP, 1988/1989.

VIGOTSKI.L.S. *A imaginação e Criatividade na Infância*. Editora: Martins Fontes, 2014.

- XLVI -

#CURRÍCULO DO FACEBOOK: ENSINANDO CONTEÚDOS CURRICULARES POR MEIO DA CIBORGUIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Gislene Rangel Evangelista, Universidade Federal de Minas Gerais,
Brasil

INTRODUÇÃO

Estamos diante de um modo diferente de vivenciar as mais variadas experiências sociais, inclusive as escolares. E, embora ainda haja um descompasso na relação entre o currículo escolar e as tecnologias digitais, já se percebe um movimento das escolas em diminuir esse desajuste. Essa movimentação articula-se ao fato de que a demanda pela tecnologia como um eixo integrador entre conhecimentos distintos está presente em toda a extensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Em todo o documento, a tecnologia está em lugar de destaque, sempre associada ao trabalho, à ciência e à cultura como dimensões da formação humana. O documento afirma que os impactos das tecnologias digitais na educação afetam todo o processo educativo e causam instabilidade na instituição escolar e no seu lugar de centro de conhecimento. Além disso, provocam a modificação dos papéis desempenhados por professores/as e alunos/as, influenciando todo o contexto educacional.

Não é de se estranhar que as escolas repensem suas práticas e em como integrar as tecnologias digitais no seu cotidiano. Diante disso, o argumento aqui desenvolvido é que, ao acionar os conteúdos curriculares no ciberespaço, o currículo do *Facebook* quer ensinar tais conteúdos à juventude ciborgue. Com isso, argumento que a escola parece preocupada em reinventar suas práticas, criando

outras formas de ensinar que incorporam as tecnologias digitais. Por meio da divulgação dos conteúdos escolares no currículo do *Facebook*, da disputa, da articulação entre eles, da invasão e transposição das fronteiras entre cultura escolar e cibercultura, produzem-se diferentes modos de aprender e ampliam-se as discussões da sala de aula, alcançando um público diversificado.

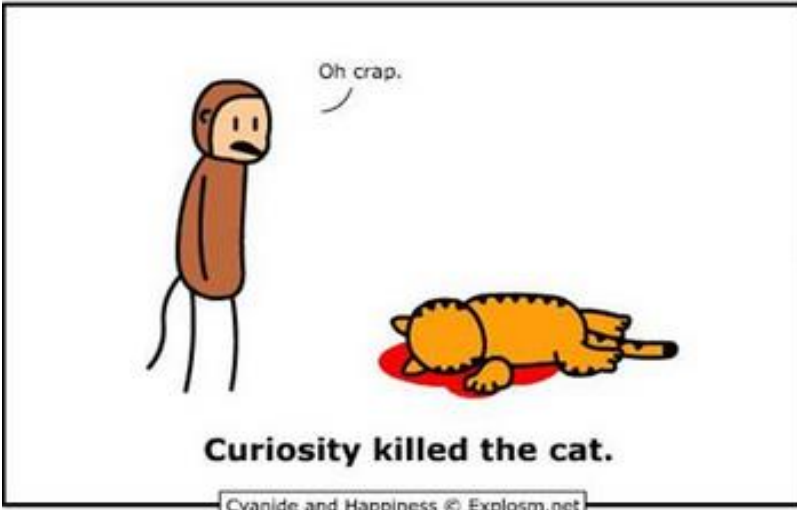
O que nomeio de currículo do *Facebook* são as publicações feitas em cinco páginas criadas na rede social digital em nome de escolas estaduais do Ensino Médio, em Belo Horizonte, MG. Tenho por entendimento que currículo trata-se de “um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em múltiplos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11). Ainda de acordo com a autora supracitada, nessa concepção compreendo que o “currículo se diz de diferentes modos e que existe uma variedade de currículos” (PARAÍSO, 2010, p. 12). De acordo com Sandra Corazza (2001), isso significa que currículo é uma construção social que produz sujeitos, práticas e ideias. Nesse mesmo sentido também podemos compreender o *Facebook* como uma construção da sociedade atual, um currículo que produz sujeitos, práticas, ideias, símbolos que compõem a cibercultura. O currículo do *Facebook* é, então, um discurso que produz as coisas ao mesmo tempo em que é produzido. Já cibercultura é compreendida como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17).

PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO CIBORGUE NO ENSINO MÉDIO

As publicações que trazem os conteúdos do currículo escolar estão por toda a parte no currículo do *Facebook*. As postagens variam entre memes engraçados que denunciam a fragilidade do processo de ensino-aprendizagem à dica de como se apropriar dos conteúdos curriculares e videoaulas explicativas. Conteúdos de português, inglês, matemática, física, entre outros são divulgados no ciberespaço em diferentes situações, como é possível observar na figura 1 em que a disciplina abordada é o inglês.

Figura 1 – A curiosidade matou o gato

Escola Estadual [redacted] compartilhou a foto de English Fluency.
22 de abril · 🌐



Curiosity killed the cat.
Cyanide and Happiness © Explosm.net

English Fluency

Proverb of the day!

A proverb is a short well-known statement that gives advice or expresses something that is generally true!

The proverb below is used to tell someone not to ask too many questions about something!

Provérbio do dia!

Um provérbio é pouca conhecida declaração que dá conselhos ou expressa algo que geralmente é verdade!

O provérbio abaixo é usado para alguém diga para não fazer muitas perguntas sobre algo!

Traduzido automaticamente 🗣️

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Fonte: Currículo do *Facebook*

Na imagem aparecem dois bichinhos, um se parece com um macaco e outro com um gato deitado em uma poça de sangue. Logo abaixo vem a frase em inglês “Curiosity killed the cat”, que, em tradução livre, significa “a curiosidade matou o gato”. Além da imagem, a postagem traz em sua publicação informações em inglês sobre o que é um provérbio e o que o provérbio significa, os quais são traduzidos automaticamente pelo *Facebook*⁸³.

O provérbio selecionado pelo currículo para abordar um conteúdo em inglês divulga um discurso que é conflitante com uma premissa importante presente nas DCNEM: o princípio da pesquisa, da investigação, da curiosidade a que os/as alunos/as devem ser estimulados/as. O documento afirma que o fato de as tecnologias digitais provocarem tanto o ambiente escolar e fazerem com que, muitas vezes, os/as alunos/as cheguem à escola com muitas informações, tem exigido dos/as professores/as um comportamento de mediadores/as, de facilitadores/as da construção do conhecimento. Espera-se que eles/as estimulem a pesquisa e o trabalho em grupo. Instigando o/a aluno/a “no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca [...], possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes” (BRASIL, 2013, p. 164). Ficam evidentes as discontinuidades discursivas entre o discurso produzido no currículo do *Facebook* e no que é divulgado pelas DCNEM, ambos constituem discursos destinados aos sujeitos do Ensino Médio: um deles demanda que o/a aluno/a seja curioso/a e aprenda por meio da investigação, e o outro divulga a curiosidade com algo ruim, que pode matar.

Do Inglês para o Português, seguindo as evidências sobre os conteúdos curriculares disponibilizados no currículo do *Facebook*, a figura 2 representa uma aula rápida de gramática, com dicas para não errar na hora de escrever as palavras. Na imagem, seguindo padrões da norma culta da língua portuguesa, divulga-se a maneira considerada correta de escrever determinadas palavras. É para aprender e não errar mais.

⁸³ A rede social digital disponibiliza uma ferramenta que traduz automaticamente os conteúdos em outro idioma.

Figura 2 – Gramática

Escola Estadual [redacted] compartilhou a foto de LÍNGUA PORTUGUESA.
8 de abril · 🌐

Para não errar mais!

ansioso (com -s)

excelente (com -xc)

companhia (com -nh)

exceção (com -ç)

de repente (separado)

a partir de (separado)

com certeza (separado)

simplesmente (com -e)

ironia (sem acento circunflexo)

seja (seje não existe)

Língua Portuguesa
- Facebook -

LÍNGUA PORTUGUESA

Página → LÍNGUA PORTUGUESA
Blog → www.linguaportuguesa.blog.br

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Fonte: Currículo do *Facebook*

A publicação foi compartilhada na linha do tempo do *Facebook* da escola a partir de uma página chamada “Língua Portuguesa”⁸⁴. A figura não traz os conteúdos do currículo escolar puro e simplesmente. Foi preciso lançar mão de recursos tecnológicos, como digitar o texto, colocando cor diferente naquilo que deseja destacar e transformá-lo em imagem, para produzir um formato condizente ao que comumente circula no ciberespaço. É esse exercício que traduz os conteúdos curriculares na cibercultura que destaco aqui, pois esse movimento coloca em ação as estratégias discursivas utilizadas para dar visibilidade aos elementos considerados relevantes para capturar a audiência dos/as jovens ciborgues, demandando assim um tipo específico de aluno/a. Precedidas da frase “Para não errar mais!”, escrita em vermelho, como uma estratégia discursiva para chamar a atenção, várias palavras são descritas e acompanhadas por uma breve explicação. Divulga-se aqui o desejo do currículo por alunos/as que não errem, que escrevem corretamente. Divulga-se também o desejo de ensinar esse/a aluno/a e, para tanto, o conteúdo extrapola a sala de aula e invade o ciberespaço.

Essa invasão dos conteúdos curriculares no ciberespaço é resultado de um processo de ciborguização de diferentes segmentos e que tem incidido especialmente sobre a existência juvenil. Sales (2010) afirma que o ciberespaço é povoado por jovens, esses mesmos sujeitos que frequentam a escola e tantos outros lugares. Que o/a aluno/a, com suas práticas cada vez mais ciborgues, tem causado instabilidade no ambiente escolar, não é mais novidade. Também não é novidade que a “presença das tecnologias digitais tem desafiado a educação, a atuação docente e tem modificado as cenas curriculares” (SALES, 2014, p. 230). A cena de um/a aluno/a mexendo em seu celular durante a aula, as conversas sobre assuntos que circulam pelas redes sociais digitais, termos como “Aff”, “Like”, entre outros, adentraram a escola e têm alterado sua rotina. Mas e quando é o currículo escolar que invade o ciberespaço? É esse o movimento divulgado no currículo do *Facebook*. Evidencia-se que a escola, por meio dos conteúdos curriculares, também está invadindo as redes sociais digitais e não apenas sendo invadida por elas. A figura 3, a seguir, continua dando evidências dos dizeres

⁸⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/linguaportuguesa07?fref=ts>>. Acesso em: 03 set. 2015.

acionados no currículo para ensinar ao/as alunos/as a escreverem corretamente no ciberespaço.

Figura 3 - Escrever corretamente no ciberespaço



Fonte: Currículo do *Facebook*

Assim como na figura 2, aqui também o currículo investigado quer ensinar os/as alunos/as a escrever corretamente, inclusive no computador e no celular. No discurso do *Facebook* divulga-se que a linguagem muitas vezes utilizada no ciberespaço não é considerada correta pela escola. Ela não segue os padrões socialmente valorizados da língua portuguesa, legitimados por acordos ortográficos, padrões linguísticos e pelas instituições de ensino. Evidencia-se aqui

uma demarcação do espaço que a escola assume como uma autoridade e o seu posicionamento como instituição detentora do saber. Nessa concepção, a linguagem internáutica comumente utilizada em conversas tecladas (e que muitas vezes é escrita com abreviações, utilizando símbolos, ícones, emoticons), fica de fora, pois não se enquadra à norma padrão de escrita.

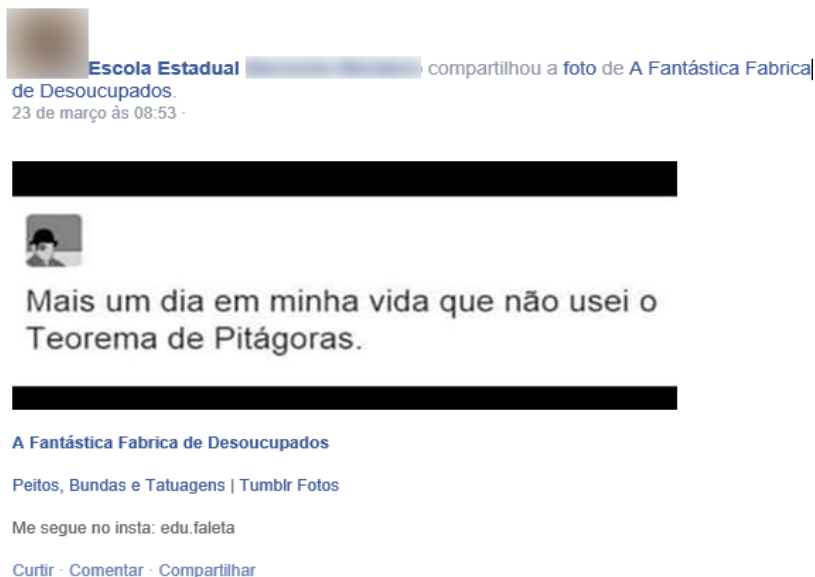
No currículo investigado, não é essa a linguagem considerada adequada, correta. Nele divulga-se que escrever corretamente é algo que deve ser feito em todos os lugares, inclusive no ciberespaço, como uma forma de dirigir as condutas. Talvez como uma tentativa de disciplinar os modos de comunicação e interação que os/as jovens desenvolvem no ciberespaço. Talvez por querer demarcar o seu papel na sociedade, como aquela que detém o saber, a fonte do conhecimento. Talvez para reafirmar sua necessidade frente a um mundo ciborguizado.

Os conteúdos que a escola considera legítimos são divulgados e ensinados como demonstrado na figura 2, e a figura 3 mostra a reiteração da importância de escrever de modo correto, ou seja, do modo como é ensinado na escola. Ambas fazem parte do mesmo discurso que ensina a escrever utilizando a norma padrão da língua portuguesa. Tais fatos reafirmam o currículo como “espaço de produção e circulação de saberes variados [...], muitos/as que vivenciam um currículo acreditam nos saberes que ali se divulgam” (PARAÍSO, 2010, p. 12). As relações saber-poder são acionadas a fim de legitimar um saber em detrimento a outro. Considerando que o que opera o entrecruzamento poder-saber é o discurso, porque “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 1988, p.95), há que se pensar que os saberes da língua portuguesa disponibilizados no currículo investigados não foram divulgados de forma neutra. Pois, “não há um saber neutro, ou seja, desvinculado do jogo das relações de poder” (FONSECA, 1995, p. 34). No currículo investigado, os saberes da língua portuguesa foram divulgados como o aceitável, o correto e produziu-se, com isso, uma verdade sobre a forma que se deve escrever.

Curtindo as ciências exatas

No currículo investigado, a matemática e outras disciplinas das ciências denominadas exatas são problematizadas. Sempre apontadas como matérias de difícil entendimento que, muitas vezes, não têm utilidade no dia a dia, conforme divulgado na figura 4.

Figura 4 – Mais um dia em que não usei o Teorema de Pitágoras



Fonte: Currículo do *Facebook*

Nessa postagem, divulga-se uma crítica a um conteúdo do currículo escolar, afirmando que este não tem utilidade alguma na vida dos/as alunos/as. Essa afirmação faz parte de um discurso sobre a educação e a falta de sentido e de aplicabilidade dos conteúdos escolares nas práticas cotidianas. Algumas pesquisas abordam como os conteúdos curriculares estão distantes da realidade dos/a alunos/as e, por isso, deixam de fazer sentido para os/as mesmos/as. Dayrell (2007, p. 1122) mostra a crítica que os/as jovens fazem ao currículo, afirmando que este se encontra distante de suas vivências e demandando que os/as professores/as os/as “ajude a perceber o que determinado conteúdos tem a ver com eles e sua vida cotidiana”. Tal crítica está presente no discurso da figura 4.

O teorema de Pitágoras é evocado em tom jocoso, como algo sem utilidade prática, mas que, ainda assim, é ensinado aos/as alunos/as, tornando-se motivo de deboche. Para Nogueira (2006), a zoação é uma prática comum na escola, sendo praticada, na maior parte das vezes pelos/as alunos/as, mas que também é utilizada por professores/as.

Outro discurso que contempla as disciplinas da área de exatas diz respeito ao quão difícil essas matérias podem ser. O destaque é dado à matemática, divulgada no currículo do *Facebook* investigado como matéria difícil, com pouca utilidade no dia a dia. Qualquer aluno/a pode se sentir perdido/a quando o assunto são os números, fórmulas e contas que as disciplinas exatas demandam. É esse o discurso divulgado na imagem a seguir

Figura 5 – Entenderam?



Fonte: Currículo do *Facebook*

Mais uma vez os conteúdos curriculares das ciências exatas são divulgados como de difícil compreensão. Um quadro cheio de conteúdos, com fórmulas e conceitos e, diante de alunos/as que olham fixamente para o quadro,

o professor pergunta: “Entenderam?”. De acordo com Silveira (2002), a matemática é a disciplina que mais reprova alunos/as na escola. Tal fato confere a ela um status de matéria difícil. Esse discurso é amplamente divulgado, como uma tática de reiteração discursiva para garantir a ele o status de verdade, pois muitas pessoas consideram a matemática uma disciplina extremamente difícil de ser aprendida e, no currículo do *Facebook*, ela não foi divulgada de maneira diferente.

Embora tenha sido divulgado que as disciplinas que compõem as ciências exatas são difíceis e com pouca aplicabilidade ao dia a dia, no currículo investigado, divulgou-se também publicações diversas para ensinar o/a aluno/a tais conteúdos. São publicados exercícios, desafios e videoaulas que abordam os conteúdos do currículo escolar e que servem de suporte aos/as alunos/as para compreender aquele conteúdo divulgado como sendo difícil de entender.

Figura 6 – Videoaula sobre Progressão Aritmética



Fonte: Currículo do *Facebook*

Se o tempo em sala de aula não foi suficiente para aprender o conteúdo de matemática ou se ele/a tiver tido qualquer outra dificuldade que o impedisse de compreender o que fora ensinado, no ciberespaço existe a possibilidade de dar sequência aos estudos e rever a matéria em um vídeo divulgado no *Facebook*

da escola. Os vídeos contendo conteúdos do currículo escolar foram gravados e publicados no *YouTube*, em um canal chamado “Matemática 100cola”⁸⁵. Posteriormente, foram compartilhados no *Facebook* da escola. Divulga-se, com isso, a ciborguização dos processos educacionais. Um conteúdo comumente trabalhado em sala de aula se expande para o ciberespaço, ganha outro formato e produz outras formas de aprender.

CONCLUSÃO

Percebe-se, então, que, no currículo investigado, os conteúdos curriculares são acionados a fim de possibilitar formas outras para que o/a aluno/a dele se aproprie. Desse modo, no currículo do *Facebook*, são divulgados imagens e vídeos que ampliam as discussões comumente tratadas em sala de aula. Considerando os processos de ciborguização, as tecnologias digitais atuam como possibilidades que modificam o processo de ensino-aprendizagem. Tal fato coloca a escola em posição de se apropriar dessas diferentes maneiras e incorporá-las em suas práticas, tanto para ensinar o/a aluno/a, quanto para demarcar seu papel frente à ciborguização dos processos educacionais. Isso corrobora o argumento aqui desenvolvido, de que o currículo do *Facebook* deseja ensinar os conteúdos escolares acionando a cibercultura. Com isso, evidencia-se que a escola se mostra preocupada em reinventar suas práticas. A escola deseja essa reinvenção traspondo elementos do currículo escolar para o ciberespaço. No entanto, o que também ficou em evidência no currículo investigado é que ela não rompe com sua tradicional estrutura e muito menos com a lógica hegemônica da estrutura disciplinar, da hierarquia dos saberes, da avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-crítica em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

⁸⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/matematica100cola>>. Acesso em: 08 set. 2015.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 100, v. 28, p. 1.105-28, out. 2007.

FONSECA, Marcos Alves. A preocupação com o sujeito e o poder. In: FONSECA, M. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995. p. 21 -37.

FOUCAULT, Michel. O dispositivo de sexualidade. In.: *__História da sexualidade I. a vontade de saber*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1988.

LÉVY, Pierre. Introdução: dilúvios. In: LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: ed. 34, 1999. p. 11-18.

NOGUEIRA, Paulo. *Identidade Juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.) *Pesquisas sobre currículo e culturas: temas embates problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SILVEIRA, Marisa. “Matemática é difícil”: um sentido pré-construído evidenciado na fala dos alunos. 2002. Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

XAVIER, Claudio; OLIVEIRA, Lidia. Ciberdesign: estratégias de (in)formação na alfabetização visual. *E-Curriculum*. v. 1, n. 2, junho de 2006.

- XLVII -

ARTICULAÇÕES E TENSÕES ENTRE ESCOLARIZAÇÃO E JUVENTUDE ESCOLAR NA CULTURA DIGITAL

Juliana de Favere – UDESC (Brasil)

Geovana Lunardi Mendes – UDESC (Brasil)

Gicele Maria Cervi – FURB (Brasil)

ESCRITOS INICIAIS

O artigo é uma pesquisa desenvolvida a partir de uma parceria interinstitucional entre os Grupos de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE- UDESC) e Políticas Educacionais na Contemporaneidade (PEC-FURB) e traz indícios para uma construção de pesquisa em nível de doutoramento.

Este artigo é composto pela discussão da escolarização, da juventude escolar e das tecnologias digitais, com o objetivo de problematizar as articulações e as tensões entre escolarização e juventude escolar na cultura digital a partir de uma vivência de formação docente desenvolvida no município de Gaspar-SC.

Entende-se, nesta pesquisa, que a instituição escolar passou/passa por mudanças em que são enfatizados novos conteúdos programáticos, mudanças na estrutura física, relação entre escolares e rearranjos curriculares. As mudanças na sociedade fazem com que a escola tenha outros objetivos e desejos e os jovens sejam diferentes de tempos anteriores. Nesse sentido, a escola tenta aliviar as tensões entre sua organização escolar e os jovens estudantes.

Diante desse contexto, utilizou-se a problematização como ferramentas metodológicas e conceituais de Foucault para analisar os dados coletados na formação docente em relação à escola do tempo presente, ao perfil da juventude escolar e ao uso das tecnologias digitais no contexto escolar.

Na primeira parte, apresentar-se-á o referencial teórico para entender

como lida-se com a escolarização e cultura digital nesta pesquisa.

Já na segunda parte, serão apresentados dados empíricos que constituem a vivência e discursos da formação docente. No primeiro momento houve discussão em relação à juventude escolar, a escola e os desafios do tempo presente e o uso das tecnologias digitais. Na segunda parte, os professores analisaram produtos já criados em outros contextos escolares, como construiriam um planejamento destes produtos e indicaram possibilidades de ampliação do uso das tecnologias digitais. Neste artigo, foram analisados e discutidos apenas a primeira parte.

Duas das experimentações foram analisadas aqui por se aproximar com a discussão que ancora esta pesquisa: juventude escolar-escola-tecnologias digitais. Intitula-se experimentação 1: Nuvem de palavras (E1) e experimentação 2: comparação de imagens (E2), realizadas com os professores.

O caminho percorrido trouxe indicativos: (i) as características do perfil indicado da juventude escolar também estão nos professores, nos pais, em toda a sociedade; (ii) é preciso pensar e agir a partir do que estamos no tempo presente; (iii) a escola precisa ser repensada.

ESCOLARIZAÇÃO E A CULTURAL DIGITAL

Entende-se nesta pesquisa, que estamos imersos em uma cultura digital. Produz, reproduz, apropria-se de variados modos, como comunicação, informação, socialização, *curricularização*, entre outros cenários desta cultura.

Hipercultura, na leitura de Lipovetsky e Serroy (2011). A lógica do espetáculo e da mercantilização integral da cultura discorre sobre fluxos ininterruptos de imagens, filmes, músicas, séries televisivas, espetáculos esportivos que potencializam na construção da juventude contemporânea.

Diante da multiplicidade de informação, os jovens tentam manter-se conectados, independente do espaço (familiar, escolar, social) e da atividade (individual, em grupo e/ou em associação com outras mídias/tecnologias).

Há condição de possibilidades de uma cultura produzida no ciberespaço, caracterizado como um novo meio de comunicação que interliga a rede mundial dos computadores (LEVY, 2011). Por um lado, o ciberespaço pode ampliar as possibilidades de comunicação e informação de alcance mundial e possibilitar que novas técnicas, práticas e modos de ser e agir se constituam. Por outro, enquanto uns se tornam 'globais', navegando no ciberespaço e acompanhando o movimento da globalização, outros se fixam na localidade, o que torna ainda mais evidente a exclusão social, econômica, tecnológica e cultural (BAUMAN, 1999).

Surgem, novos problemas globais (ecologia, imigração, crise econômica, miséria do Terceiro Mundo, terrorismo) e existenciais. Esses últimos são percebidos nos jovens, em que buscam aproximações e distanciamentos em identidades, crenças, ‘tribos’, ou ainda, com crises de sentidos, distúrbios de personalidade... (LIPOVETSKY; SERROY, 2011).

Mesmo com o movimento global, o acesso à educação ou a cultura digital, não são de possibilidade para todos. Alguns possuem mais que *outros*, enquanto esses *outros* permanecem no desejo do consumo.

Consumo, utilidade e ocupação são palavras de ordem. A quantidade de acesso e a possibilidade de opções não gerou pensamento crítico diante dos consumos exacerbados. Lipovetsky e Serroy escrevem sobre uma cultura-mundo em que “Jamais o consumidor teve à sua disposição tantas escolhas em matéria de produtos [...]. A cultura-mundo designa a espiral da diversificação das experiências consumistas e ao mesmo tempo um cotidiano marcado por um consumo cada vez mais cosmopolítico.” (2011.p. 15)

Na cultura-mundo o espaço privilegiado da escolarização faz também que se produza subjetividades, como a juventude escolar e práticas, representações, símbolos e rituais sobre ela.

Não é mais possível afirmar que se produz uma cultura ‘pura’ no tempo presente, mas constituída de múltiplos processos de ressignificação e de novos sentidos baseada nos modos, nas crenças e nos valores que orientam a vida neste momento (MARTIN-BARBERO, 1998).

Grande parte das pessoas mantem-se nos fluxos cibernéticos, e ocupam-se e alimentam-se desse consumo pela imersão de uma cultura pelas tecnologias digitais, que apresenta características de pluralidade. Na juventude escolar do século XXI a imersão nesta cultura é potencializada; ela apresenta familiaridade com os meios digitais, parecem ter habilidades para *navegar nos fluxos* e realizar múltiplas tarefas.

A juventude, alimentada pela lógica empreendedora, presente nas diversas instituições sociais, faz com que consumam e um dos consumos ou mesmo, desejo pelo consumo, é pelas tecnologias digitais.

Na educação formal e no currículo, produz-se e valoriza-se a cultura da performatividade, em que “as identidades sociais são forjadas na lógica das performances (desempenhos) a serem expressas” (LOPES, 2006, p. 46). Nessa lógica, os indivíduos se autorregulam, ocupam-se e consomem. E um modo de autorregula-se, ocupar-se e consumir pelos jovens é pelas tecnologias digitais.

Há uma legitimação da cultura digital no processo de escolarização que alimenta a cultura da performatividade e configura o regime de verdade da

contemporaneidade. Entende-se que “a instauração de uma cultura da performatividade sustenta e é sustentada por tendências prescritivas que consideram importante formar para o atendimento às demandas econômicas” (LOPES, 2006, p. 47).

Nos movimentos de inovação e reformas educacionais há sempre uma prescrição pedagógica que propõe uma nova teoria, um método mais adequado com a intenção de sempre melhorar, ou mesmo aperfeiçoar a escolarização (CERVI, 2010). Dentre as prescrições da contemporaneidade está um currículo que considere a cultura digital.

A cultura digital ocupa a juventude escolar e todos os escolares (professores, gestores, jovens estudantes) e contribui na produção e prescrição escolar condizentes com a contemporaneidade e seus fluxos. Aliadas às ocupações, a dispersão e a diversão mantem os fluxos na superficialidade.

PELAS ARTICULAÇÕES E PELAS TENSÕES ENTRE ESCOLARIZAÇÃO E JUVENTUDE

Entendendo que há um discurso generalizado nos espaços institucionais que os jovens do tempo presente são diferentes e a escola necessita de adequações, pois parece gradativamente incompatível com o tempo presente, apresenta-se dados empíricos da formação docente. Após apresentação dos dados, discute-se as articulações, as tensões e as possibilidades da temática numa conversa com autores.

A formação docente foi realizada no município de Gaspar-SC, entre maio e junho/2016. Foram seis encontros com carga horária de oito horas para atender todos os professores e equipe escolar da rede. Os professores atuam no nível fundamental e educação infantil, num total de 190 participantes. A temática principal foi o uso das tecnologias digitais e a lousa que o município adquiriu e distribuiu às escolas.

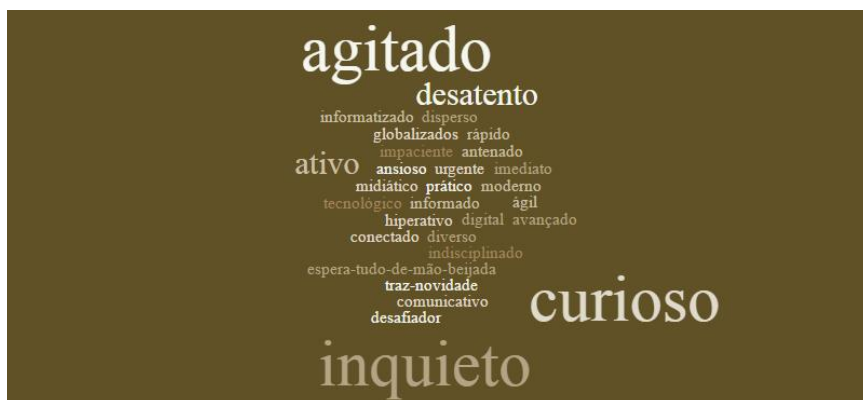
A formação foi composta em duas partes (i) discussão e reflexão sobre a juventude escolar, um panorama social e escolar da contemporaneidade e um conjunto de experimentações com recursos tecnológicos digitais; (ii) prática e análise de algumas experiências com tecnologias digitais nas escolas a partir de um roteiro de análise, bem como a ampliação com as TDs. A formadora⁸⁶ fez a mediação e discussão nos dois momentos de formação.

⁸⁶ Uma das autoras deste artigo.

Os dados desta pesquisa foram coletados a partir de duas das experimentações, por se aproximarem com a discussão que ancora esta pesquisa: juventude escolar-escola-tecnologias digitais. Intitula-se experimentação 1: Nuvem de palavras (E1) e experimentação 2: comparação de imagens (E2).

Na E1 foi utilizado, nos oito encontros, um software⁸⁷ que compila palavras que são citadas e gera uma imagem dando ênfase as palavras mais indicadas, como na figura 1, que foi produzida em um dos encontros.

Figura 1 – Características dos jovens escolares



Fonte: as autoras.

Deste modo, foi possível conceituar entre os professores a partir palavras-chave o que caracterizam como o jovem estudante da contemporaneidade. Construiu-se a Figura 1 em que foi possível, por meio de uma imagem, visualizar e discutir o que entendemos por tal conceito. Analisando os demais encontros, outras palavras foram indicadas: desafiador, imediatista, tecnológico, ativo, acomodado, desatento. Algumas problematizações foram feitas com o grupo de professores para analisar o resultado:

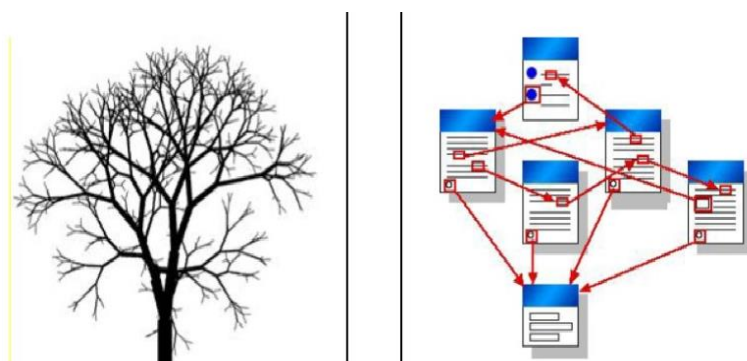
- as características apresentadas não estão somente nos jovens, mas em todos os cidadãos, como pais, professores, gestor, empresário, produtor rural;
- as características tem condição de possibilidade devido aos processos sociais, culturais e tecnológicos, como a globalização, a internet, as redes sociais;

⁸⁷ Software Worditout: <http://worditout.com/>.

- apesar da globalização indicar um acesso generalizado da informação e um modo de minimizar as distâncias, alguns estão mais distantes e ainda menos informados, afirmando assim ainda mais desigualdade.

Na E2, nos oito encontros, foi construído um texto coletivo, num aplicativo online, a partir da análise de imagens. Os professores fizeram a relação de duas imagens indicando aproximações e distanciamentos com a escolarização. Para esta pesquisa, trabalhou-se com as palavras/frases mais citadas.

Figura 2 – Imagens para análise comparativa da escolarização



Fonte: Silva, 2002.

Alguns indicativos dos professores referente a figura da árvore: (i) algo fixo para algo conectado; (ii) árvore tem uma fonte, como na escola; (iii) há um desenvolvimento, uma hierarquia, uma raiz, firmeza, coletividade, traz a ideia de busca por conhecimento, conhecimento gradativo, cultivo; (iv) falta de vida na árvore, pela cor apresentada; (v) a árvore representa os vários caminhos que a escola nos leva; (vi) as ramificações têm um objetivo em comum; (vii) indica limitações.

Já na segunda figura da rede, apareceu: (i) informação se interliga; (ii) construída a partir das partes; (iii) indica diversidade; (iv) conectividade entre as áreas; (v) há trocas, diálogo, conectividade, projetos, mas também (vi) individualismo, conteúdos fragmentados, construção, retorno, conflitos opiniões.

Aproximando-se de Canário (2006) analisou-se as experimentações. O autor indica que a escola historicamente passou por mutações: do contexto das

certezas para o contexto das promessas e para o contexto das incertezas.

Este último contexto, que representa a partir do final do século XX, traz em seus fluxos velozes discursos encharcados de princípios como redes de conhecimentos, globalização, neoliberalismo, democratização. Diante desses discursos, diferentes gerações convivem em um mesmo espaço com perfis e desejos diferenciados em relação à escola, somados a algumas mudanças que interferem na cultura do professor, dentre elas: a centralidade no novo, irrelevância da experiência, não mais como referência, não mais como modelo. E na constituição do jovem estudante, como desinteressado, disperso, multi-conectado⁸⁸ e não mais como um ‘ser-aluno sem luz’. O professor do século XXI, no pensamento de Canário (2006), dentre outras características, traz características como um analista simbólico, um artesão, profissional da relação e um construtor de sentido.

Por outro lado, diante de tanta informação, está intrínseco no modo de ser um escolar (professor, estudante...) um modo de comportamento e de conduta que funciona por um esquema didático, um modo de sujeição “pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece ligado à obrigação de pô-la em prática” (FOUCAULT, 2007, p. 27).

As aprendizagens do escolarizado ultrapassam os conteúdos básicos do ensino, como ciências, matemática, geografia, artes. As aprendizagens do tempo presente privilegiam a participação, a democracia, a multiplicidade de informações.

Distante da multidão dispersa, modulada e miscigenada, há práticas de culturais juvenis constituídas de grupos representativos, com influências externas e de interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico (CARRANO e DAYRELL, 2014), algumas vezes homogêneas e instituídas institucionalmente, outras singulares, que (re)querem sua identidade, ou mesmo um (não) lugar de expressão cultural e social.

Um caminho, não a solução, Canário (2006) aponta a necessidade do espaço escolar privilegiar: *Problematizar situações para resolver problemas*. Nessa lógica, a ideia é atuar numa lógica de construção de problemas, na qual os professores tomam decisões em contextos singulares marcados pela incerteza, que equacionam problemas e constroem soluções, sem serem o detentor do conhecimento.

O professor, é entendido como professor artesão, um reinventor de

⁸⁸ Conforme indicativos na E1.

práticas, conforme contexto e público. Ele mobiliza os elementos adequados diante de uma situação única e inesperada, saberes que são enriquecidos e atualizados com novos dados. “Isto quer dizer que, a partir de um conjunto heterogêneo e eclético de saberes memorizados, o professor, à semelhança do *bricoleur*, mobiliza os elementos, segundo o princípio adotado pelo artesão de que tudo ‘pode vir a ser útil’” (CANÁRIO, 2006, p.68).

Um paradoxo. Um caminho. Não uma resposta ou solução. É deste modo que a pesquisa lida: com a incerteza de um tempo volátil, sufocante, mas que permite possibilidades, caminhadas e construções, ou mesmo desconstruções.

ALGUNS (DES)CAMINHOS E (DES)CONSTRUÇÕES

A pesquisa lidou com problemáticas do tempo presente: a juventude escolar e as tecnologias digitais. Os dados da pesquisa apontam que, a cultura digital está presente em todos nós e potencializada na juventude e que a escola e a atuação docente e discente precisam ser (des)construídas.

Não respostas, mas saídas. O ponto de partida é entender que a cultura digital é “Fruto da situação histórica em que nos encontramos imersos nesta sociedade globalizada do começo do século XXI; e, portanto, é a partir dela que devemos pensar e agir” (SIBILIA, 2012, p. 206).

Diante disso, Masschelein e Simons nos traz indícios para compreendermos a ‘experiência da escola’ como, “[...] não como uma experiência de ‘ter de’, mas sim de ‘ser capaz de’, talvez até mesmo de pura capacidade e, mais especificamente, de uma capacidade que está procurando por sua orientação ou destinação.” (2014, p.92).

Portanto, os jovens (não como um papel institucionalizado e um dado estatístico) são atores sociais, coprodutores e não somente reprodutores do mundo e para o mundo.

Nos fluxos das ocupações abre-se caminhos desviantes em que possibilita aos jovens atuar como produtores de cultura, em meio a tantas ocupações, em que criam com as tecnologias digitais modos inventivos, que transbordem o modo prescritivo e disciplinar escolar, justamente pela potencialidade que possibilita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zigmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro:

Zahar, 1999.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino. Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: _____; _____; MAIA, Carla Linhares (orgs.). *Juventude e Ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CERVI, Gicele Maria. *Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: O Uso dos Prazeres*. 12 ed. São Paulo: Ed. Graal, 2007. Vol. 2.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A Cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. 2ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p. 33-52, Jul./Dez 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/discurso_nas_politicas_de_curriculo_Lopes.pdf>. Acesso em: 20/jun./16.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. 5ª ed. Barcelona: Gustavo Gili, 1998.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Educação: Experiência e Sentido.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

- XLVIII -

AS TICS NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Juliana Virginia da Silva – SME/RJ (Brasil)

Karina Lima Brito - SME/RJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Diante dos avanços tecnológicos e do aumento do consumo dos aparatos digitais, a tecnologia apresenta-se como grande aliada e facilitadora das atividades cotidianas dos sujeitos contemporâneos. Em meio à esses avanços, as crianças matriculadas nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro nascem “conectadas” neste universo digital. Estamos inseridos em complexas relações mediadas pela cultura digital e neste contexto surgem cada vez mais pesquisas acadêmicas que se propõem discutir o uso e presença da tecnologia no cotidiano escolar como possibilidade de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Em nossas pesquisas acadêmicas percebemos que a atual gestão da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro tem proposto uma política educacional voltada para o alcance dos índices de avaliação externos, como o IDEB⁸⁹, e avaliações de âmbito municipal como o IDE-Rio⁹⁰. Sob essa perspectiva, as reformas educacionais e curriculares, propostas pela Secretaria Municipal de

⁸⁹O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, composto por vários quesitos, entre eles a Prova Brasil.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 10 mar. 2015.

⁹⁰O IDE-Rio é um índice do Município do Rio de Janeiro, criado em 2009, na atual gestão do Prefeito Eduardo Paes, que se compõe também de vários itens, entre eles a Prova Rio e as avaliações bimestrais. Disponível em:

<<http://www.rioeduca.net/blog.php?tag=iderio>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Educação do Rio de Janeiro, vêm sendo encaminhadas, desde o início da gestão do atual Prefeito Eduardo Paes⁹¹, através de inúmeros projetos que contam com a participação de empresas privadas. Diversos desses projetos propõem a articulação entre tecnologia e currículo, contribuindo para o movimento de discursos que enaltecem os novos recursos tecnológicos como solução para os problemas do fracasso escolar. Contudo, de acordo com o referencial teórico do ciclo de políticas (BALL, 1997), entendemos que as escolas produzem suas próprias micropolíticas e que essas vão se performatizando em função do contexto, das necessidades e de outras formas de entendimento do trabalho, inclusive com a tecnologia. Sob a perspectiva de que a escola produz sua própria micropolítica, consideramos importante a problematização dos discursos que atualmente circulam nas escolas, impulsionados por esses projetos.

Com base nas análises de redes sociais que apresentavam os rastros do tema na/pela *Rede*, o presente trabalho se propõe a discutir a produção curricular que se constitui na Educação Básica, em especial na pré-escola e no 6º ano experimental, atreladas a entrada da tecnologia no cotidiano das salas de aula. Entendemos que estamos inseridos em um contexto altamente permeado por uma cultura midiática em que as relações sociais são mediadas pelos artefatos tecnológicos. À vista disso, a discussão parte de indagações acerca da parceria entre novas tecnologias e a educação, tendo em vista a ampliação do discurso do uso de recursos tecnológicos em âmbito escolar como possibilidade para o desenvolvimento e melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula.

Citamos, como exemplos práticos, dois projetos, objetos de estudo de nossas pesquisas, que propõem discursos políticos voltados para a necessidade de adoção da tecnologia em sala de aula, a fim de se alcançar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. São eles: o KidSmart e o 6º Ano Experimental.

OS PROJETOS KIDSMART NA EDUCAÇÃO INFANTIL E 6º ANO EXPERIMENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Kidsmart

O Projeto *KidSmart* é uma ação global criada pela International Business

⁹¹A gestão do Prefeito Eduardo Paes começou em 2009 e perdurará até 2016, uma vez que ele foi reeleito para mais um mandato (PAES, 2013).

Machines (IBM)⁹² desenvolvida pela área de Cidadania Corporativa, que integra a tecnologia à educação infantil e faz parte da estratégia da empresa contribuir para a melhoria da Educação Básica. O projeto é o principal programa social da IBM na área de educação: computadores personalizados são doados para escolas públicas municipais, secretarias de educação, hospitais e instituições de todo o Brasil. De acordo com a proposta do projeto, o Kidsmart permite que alunos incorporem a tecnologia às suas vidas de maneira lúdica. Trata-se de uma estação de trabalho/computador com a proposta de ser uma solução tecnológica desenvolvida em parceria com as empresas Edmark (empresa que produz softwares educativos) e a Little Tikes⁹³ (empresa americana que produz brinquedos e mobiliário infantil). O Kidsmart é apresentado como um centro de aprendizado composto por módulo integrador colorido ganhando a apresentação de um brinquedo. Além dessa parceria que garante a solução lúdico-tecnológica de desenvolvimento do Kidsmart há também a parceria com o Instituto Avisa Lá voltado para a formação e capacitação de educadores para o uso do projeto no contexto brasileiro (GALEB, 2013). Especificamente no Município do Rio, a proposta começou a ser veiculada no ano de 2002 e ganhou estofa em 2008, no início da gestão do atual Prefeito Eduardo Paes. Assim como o projeto da plataforma Educopédia, o Kidsmart também contribui para o trânsito de discursos otimistas em relação à sua utilização para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem: objetiva minimizar a "divisão digital" e contribuir para que um maior número de cidadãos tenha acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e, assim, acederem em maior número e com maior facilidade aos benefícios da sociedade do conhecimento. Facilita o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, através de uma solução tecnológica desenvolvida em parceria com a Edmark – empresa que produz softwares educativos –, pois apresenta um módulo integrador colorido e lúdico, com jogos voltados para a faixa etária das crianças. Tais jogos servem para a

⁹² Disponível em http://www.kidsmartearlylearning.org/PO/t_body/html/learn/skill/index.htm. Acesso em 30 de setembro de 2014.

⁹³ A LITTLE TIKES, empresa que possui três grandes fábricas nos Estados Unidos e outras unidades na Europa e Ásia, atualmente comercializa sua linha de brinquedos em plástico, incluindo carrinhos, triciclos, casas de boneca, playgrounds, móveis, cozinha, entre outros itens, em mais de 100 países ao redor do mundo. Disponível em: <http://www.littletikes.com/behind-the-brand/page/behindthebrand>. Acesso em Janeiro de 2016.

fixação dos conteúdos propostos no planejamento de forma lúdica e divertida (GALEB, 2013).

Figura 1 - Projeto KidSmart: computadores produzidos no modelo KidSmart.



Fonte: imagens capturadas do *site*

http://www.kidsmartearlylearning.org/PO/t_body/html/learn/skill/index.htm.

Acesso em: 30 set. 2014.

6º Ano Experimental

Criado em 2010, o projeto 6º Ano Experimental conta com a figura do professor generalista, como um desdobramento do professor polivalente dos

GEC⁹⁴s, ministrando aulas de disciplinas para as quais não teve formação. No caso do professor generalista, não se trata mais de cobrir uma das áreas de ensino (Humanidades ou Ciências), mas de assumir todos os conteúdos da grade curricular. Pelo Parecer n.º 30/2010, publicado em 30 de novembro de 2010, foi aprovada a implantação do Projeto 6º Ano Experimental na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. É importante pontuar que tanto o 6º Ano Experimental quanto o GEC são criados em 2010. Apesar da proximidade entre professores polivalentes⁹⁵ e generalistas, a diferença entre os dois projetos está centrada na dificuldade envolvida nos conteúdos a serem ensinados, configurando o 6º Ano Experimental como novo desdobramento. O Parecer n.º 30/2010 coloca como justificativa a criação da nova modalidade de 6º Ano as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse nível de escolaridade, aumentando a distorção idade/ano e identificando um grande número de adolescentes analfabetos no 6º ano. Dessa forma, a proposta do documento é que um professor ministre as disciplinas que antes eram ministradas por professores especialistas, contando com apoio do material disponível na Educopédia e nos Cadernos Pedagógicos.

Esses são exemplos de projetos, elaborados com a parceria de empresa privadas, que têm sido apresentados às escolas com discursos promissores para o alcance dos índices de avaliação e movimentam discursos no interior das escolas sobre essa política que prima por metas numéricas.

DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE A TECNOLOGIA

Para a análise de ambas as pesquisas optamos por apropriarmos das redes sociais e explorar *blogs e páginas* das escolas municipais a fim de encontrar rastros em potencial sobre as temáticas. Escolhemos para este texto dois corpus

⁹⁴ O projeto do Ginásio Experimental Carioca (GEC) foi pensado para escolas que estivessem prontas para receber a Educopédia⁹⁴, já que possuíam aparatos tecnológicos que possibilitariam o seu uso (Decreto n.º 32672 de 18 de agosto de 2010).

⁹⁵ Professores polivalentes ministram aulas de disciplinas para as quais não têm formação específica, com o argumento de que são disciplinas da mesma área (humanas ou exatas); professores generalistas presentes no Projeto 6º Ano Experimental, encarregados de todas as disciplinas.

de análise caracterizado da seguinte forma: (1) discursos de professores que trabalham na SME-RJ, coletados do grupo Professores PCRJ/SME⁹⁶ no *Facebook* e (2) discursos sobre o Projeto Kidsmart e o 6º Ano Experimental coletados em entrevistas realizadas por *in-box*.

Com relação ao projeto Kidsmart, dentre os professores entrevistados destaco a fala de uma entrevistada que menciona sobre a presença de computadores na escola do Projeto Kidsmart nas escolas por onde percorreu.

[...] na escola que eu trabalhava que era de Educação Infantil, não tinha informática educativa, nós recebemos alguns computadores que eram para as crianças terem acesso, mas não tinha, não vinha com esse viés. Nas outras escolas que eu trabalhei tinham a questão da informática. Mas havia escola que não tínhamos acesso aos laboratórios, que eu não podia usar porque as crianças eram [...] até pensamos em alguns projetos e iniciamos, mas foi muito pouco, eu não consegui desenvolver muita coisa não. O que nós tínhamos lá era um projeto da IBM que na sala tinha um computador lindo grandão, aí sim eu entrevistava porque tinha uns projetos que a gente usava especialmente o computador porque era um em cada sala. (Coordenadora 1)

A fala desta coordenadora agrega algumas questões relativas aos rastros que o Kidsmart produz na Rede. O discurso ambivalente de inserção das tecnologias nas escolas da Rede faz parte desse jogo por significação que se desloca entre o uso e o não uso das tecnologias por parte dos alunos da pré-escola. Não faço esta reflexão sob uma perspectiva polarizante do uso ou não uso das tecnologias (Kidsmart), mas na lógica da articulação como processo relacional entre diferentes elementos que constituem sentidos, contingencialmente, no processo de luta por significação, pois essa luta nunca cessa (Macedo, 2008). Saliento que o Kidsmart se trata de um projeto que não está inserido em todas as unidades da Rede Municipal, inclusive não é presente em todas as unidades de uma mesma CRE.

No que concerne ao 6º ano experimental percebemos nas falas dos professores alguns pontos de entrada eleitos, os recortes escolhidos para esse

⁹⁶ Grupo criado para troca de informações sobre questões da Educação Básica e dos cotidianos das escolas da Rede Municipal Rio de Janeiro, debates e narrativas sobre as práticas docentes. Criado em 2012, a configuração do grupo Professores PCRJ/SME Rede é fechado - qualquer pessoa pode pedir para participar ou ser adicionado, porém é necessária a aprovação pelo administrador do grupo ou por membros já participantes - o que restringe o acesso e seleciona os participantes, haja vista que a ideia é apenas ter professores da Rede.

trabalho foram:

- 6º ano experimental como medida de economia - tendo em vista que o projeto conta com apenas um professor para lecionar todas as disciplinas, exceto Inglês, Artes e Educação Física.

Uma economia que está ficando bem-sucedida. Se pensarmos que **ao invés de pagar 5 ou 6 professores para o sexto ano, basta pagar um.** É assim que começa.... **Daqui há pouco terá um único professor até o final do ensino médio.** Acorda Brasil!!! (Professora)

A professora demonstra que apesar do discurso das políticas afirmar que se está visando a qualidade do ensino, seja pelo argumento socioafetivo do 6º Ano Experimental, seja pelo argumento de introdução de novos métodos e práticas visando a excelência acadêmica dos GECs, o que está posto é a economia com a educação pública. A mesma economia a cada dia se estende a mais séries mesmo que com argumentos diferenciados.

- TIC: de materiais de ensino a objetos de aprendizagem centrados nos descritores para avaliação – tendo em vista quais materiais os professores contam em sala de aula e em todas as respostas as TIC estão presentes, por meio de Data show, computador, televisão e DVD.

O tempo inteiro preciso recorrer às tecnologias. Uso Datashow em quase todas as aulas. **Elas funcionam como uma bengala**, já que não domino as disciplinas.(Professora II)

Percebemos nas falas que os professores fazem uso intensivo das TIC em sala de aula, contudo em algumas falas há o uso de metáforas para caracterizar a forma como utilizam as TIC. Ao se referir as TIC como “bengala” compreendemos que há professoras utilizando as TIC como apoio, para só então conseguirem dar suas aulas.

Tanto os professores que são contrários ao projeto quanto os professores que são a favor afirmam fazem uso dos Objetos de Aprendizagem disponibilizados pela SME-RJ. Compreendemos que, não tendo formação necessária para ministrar aulas de outras disciplinas, os Objetos de Aprendizagem são a saída. De especialista a polivalente, de polivalente a generalista, a cada dia uma nova política é criada para que os professores sigam o que está posto nos Objetos de Aprendizagem e as consequências deste movimento são o ensino defasado, a profissão desvalorizada e o trabalho esvaziado. As TIC deixam de ser

usadas na produção de alternativas de apropriação que as inscrevam no trabalho docente, para agregar ao conteúdo e passam a promover diversas formas de substituição tecnológica, apontando para a expropriação do trabalho docente. (BARRETO, 2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambos os projetos cabe a escola não se restringir apenas em discutir os avanços tecnológicos nos meios de comunicação ou a inserção de tais recursos no cotidiano escolar, mas pensar para além dos avanços tecnológicos. Entendemos que as relações sociais que ocorrem na sociedade contemporânea também se dão em meio às influências midiáticas, principalmente com relação ao ciberespaço. As mídias relacionam-se à perspectiva de identidades e à interação social que pode ser vinculada ou desvinculada ao espaço físico, não havendo assim fronteiras para relacionar-se com o Outro, independente do lugar deste. Nesse processo ambivalente, a tecnologia desloca o sentido de *qualidade* da educação em meio as lutas e disputas que os diferentes sujeitos presentes na Rede buscam legitimar. O conceito de qualidade não pode ser ignorado e os sentidos que vai assumindo precisam ser problematizados na *performance* que transcorre no interior das escolas. Arelada a qualidade, observamos que a meritocracia é a principal característica das políticas da SME-RJ, isentando o governo da responsabilidade de disponibilizar uma escola pública de qualidade e colocando no professor e no aluno a total responsabilidade do resultado final.

Em nossas análises percebemos como os discursos sobre as TIC são constituídos pelos professores da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro ora como possibilidades múltiplas no processo de ensino/aprendizagem ora como forma de facilitação do explorado, no sentido de que o planejamento e as aulas estão prontos, basta aplicar, uma vez que os planejamentos e as aulas são baseados nos descritores das avaliações externas e dessa forma aprende-se o mínimo necessário para ser manter o IDEB dentro do esperado. Sendo assim cabe ao docente reduzir a escolha do que está disponível de objetos de aprendizagem, alimentando uma bola de neve que cresce a cada dia, sem que se consigam resolver os problemas reais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Philadelphia: Open University, 1997.

GALEB, M. G. *A tecnologia na infância: investigando o projeto Kidsmart nos centros municipais de educação infantil de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo, Cortez, 2011.

_____, Elizabeth. *Currículo, Cultura e diferença: o caso da Multieducação com ênfase nas ciências* - projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2008.

PAES, E. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.]: Wikimedia, 2013. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Paes>. Acesso em: 21 mar. 2013.

COSTA, K. B. B. M. *O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental Carioca*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.educacaoecomunicacao.org/teses_e_dissertacoes.html Acesso em: 02 de dez de 2015.

BARRETO, R. G. As TIC na educação: das políticas às práticas de linguagem. *Datagramazero – Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 4, n.5, p. 01, [s.d.], 2003.

- XLIX -

PRODUÇÃO CULTURAL A PARTIR DO USO DO CELULAR E A PRÁTICA DOCENTE: PERSPECTIVAS DA SALA DE AULA

Lhays Marinho da Conceição Ferreira – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Atualmente, a tecnologia estabelece novas condições para que a comunicação social se insira nos espaços de aprendizagem, pois por meio de suas dinâmicas de produção e desenvolvimento do conhecimento, favorece a socialização do saber entre os sujeitos. A comunicação é em grande parte mediada pelas tecnologias de informação e comunicação - (TICs), especialmente com a utilização da internet. Assim, as TICs se transformaram em grandes mediadores sociais. Sabemos que os recursos tecnológicos são os principais recursos de informação e comunicação em uso na nossa sociedade contemporânea. Neste novo contexto comunicacional e informacional é evidente a emergência das tecnologias no processo de produção cultural.

A partir disto, o presente trabalho tem como objetivo discutir o uso do celular na sala de aula como produção cultural do currículo atravessada pela tecnologia como linguagem. A discussão parte de indagações sobre usos da tecnologia durante o momento da aula, tendo em vista as propensas mudanças no cenário educacional que configura os processos de produção e relação com conhecimento em constante movimento. O estudo foi realizado em um registro pós-colonial, em que assumo uma perspectiva discursiva a partir da qual penso cultura como prática de enunciação. Ou seja, uma concepção de cultura como fluxo incessante de significados. Nesse fluxo, a cultura se constitui como híbrido, o que implica dizer que não há fixação dos significados atribuídos à cultura. Com as mudanças na contemporaneidade, destaco como ponto de discussão a relação

do professor frente às novas relações estabelecidas a partir do uso do celular no processo de *ensinoaprendizagem*, na sala de aula. Com isso, apresento as discussões e entrevistas realizadas com 5 professores do ensino médio, de uma escola privada, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

Os movimentos dos alunos ao usarem os celulares e a prática pedagógica dos professores são denominadas como práticas discursivas, o Discurso como constituidor da realidade e não somente como linguagem, mas como processos de significação do próprio uso do celular. Observar as práticas cotidianas dos sujeitos permitiu com que atentasse para as ações que produzem novas práticas, práticas híbridas que se afirmam a partir de negociações entre os sujeitos, que estão imersos na relação da tecnologia com o cotidiano escolar, e que assim estão circulando por diversos *espaçostempos* de produção do conhecimento. Por conseguinte, a produção cultural se dá nesses fluxos de interação e relação dos sujeitos ao se apropriarem de diferentes linguagens da produção curricular.

PRODUÇÃO CULTURAL

Defendo o currículo como enunciação cultural, como *espaçotempo* de fronteira cultural e de produção de significados (MACEDO, 2006). Compreendo que não faz sentido, então, pensar o currículo como algo *que é* (fixo e pronto), mas algo que está em movimento, sendo significado e ressignificado a todo o momento, que respeite as diferenças sem fixar identidade(s). Entendo o currículo como espaço de luta de produção de significados, enunciação e criação de sentidos. Não cabe assim falar em currículo oculto, vivido ou currículo prescrito (LOPES e MACEDO, 2011).

Estabeleço então, um diálogo entre currículo, tecnologia e cultura. Com isso me aproprio das discussões dos estudos pós-culturais, para compreender os processos de produção cultural, aos quais os sujeitos que estão inclusos nestes processos são sujeitos híbridos que produzem novos híbridos em seus pertencimentos culturais, estes processos também são marcados pela negociação e articulação da diferença. Entendendo, a partir disto, os fluxos culturais contemporâneos numa perspectiva que entende a cultura como um processo híbrido, entendendo que a sua própria constituição é um movimento, uma produção contingente. Assim, os processos de articulação e produção proporcionados aos diferentes sujeitos que transitam por diferentes *espaçostempos*, residindo na fronteira entre o real e virtual, são fruto de movimentos hibridizados que produzem novos/outros híbridos culturais.

Os sentidos dados às observações não são claros e fixos, há uma constante negociação de sentidos, onde a produção cultural do currículo se estabelece. Em todo o momento, alunos, professores e todos que estão inseridos no ambiente escolar resignificam o uso do celular, pois a tecnologia entendida como linguagem permite que eles sejam produtores no processo de desenvolvimento do currículo.

Entendendo currículo como cultura e como processo de ressignificação e enunciação, o currículo então é volátil e está em constante movimento. Se na instância macro (adoto como macro as regras e normas escolares) é proibido o uso do celular e o currículo é constituído num processo volátil e é ressignificado, vemos essa ressignificação a partir do momento em que na instância micro (adoto como micro o cotidiano da sala de aula) permite o uso do celular em alguns momentos.

Macedo (2006) afirma que:

a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 288).

Cada sujeito tem uma maneira de lidar com a linguagem da tecnologia, na escola pesquisada a maioria possuía um celular e também fazia uso durante a aula, cada professor lidava de uma força diferente com esse uso. Havia os mais resistentes que, impediam o uso total do aparelho e havia os que permitiam o uso constante do aparelho durante o momento da aula, e ainda havia os que permitiam o uso parcial do aparelho. Esta diferença na relação dos sujeitos com a linguagem tecnológica é entendida como um processo de produção cultural e como enunciação dos sentidos dados a tecnologia.

OS PROFESSORES E AS NOVAS RELAÇÕES

A partir das contingências e mudanças na contemporaneidade, destacamos como ponto de discussão a relação do professor frente as novas relações estabelecidas a partir do uso das TICs no processo de *ensinoaprendizagem*, na sala de aula. Conversei com 5 professores, os nomeei neste trabalho com número de 1 a 5, ficou claro que havia professores que eram a favor do uso do celular durante o momento da aula, e havia aqueles que eram totalmente contra o uso.

Aqui não nos cabe afirmar se o uso da tecnologia contribui para um melhor ou pior desempenho escolar. Nesta pesquisa buscamos identificar a produção cultural que ocorre nesses processos de negociação, entendendo que novos objetivos podem surgir da negociação em sala de aula. Os professores podem negociar a respeito do uso, entendendo que tudo isso ocorre a partir de relações de poder. Assim como a professora, que permite que os alunos ouçam música durante a cópia do conteúdo.

A regra da escola é que não utilizem o celular em nenhum momento da aula, mas permito que os alunos ouçam música enquanto copiam, pois assim ficam concentrados e quietos, não deixo que eles manuseiem, mas eles usam escondido entre as pernas e na mochila. E quando vou explicar o conteúdo que coloquei no quadro eu peço para que alunos parem de ouvir música, para prestarem mais atenção na aula. – Professora 1

Além desta professora, o professor 2 também permite o uso do celular em alguns momentos específicos da aula, em outros momentos não permite, sendo assim o uso do celular limitado em sala de aula.

Deixo os alunos utilizarem para verem as figuras referentes aos conteúdos, como aqui na escola para utilizar a sala que possui um quadro interativo eu preciso de muita burocracia e não vou ficar carregando data show e notebook pra lá e pra cá, pois se quebrar quem vai pagar sou eu, peço para que os alunos procurem as figuras no celular quando estou explicando o conteúdo, assim não fica tão abstrato e eles têm uma maior apropriação do que estou falando. – Professor 2

Este professor também relatou a respeito das novas relações que se estabelecem com o uso do celular:

Também utilizo muito o meu celular, entendo que eles queiram usar, mas o problema é que muitas vezes atrapalham a aula. Como forma de negociação com a turma eu combinei com eles que não usaria meu celular, e que era pra eles não usarem também, somente quando fosse solicitado. Aí quando peço para utilizarem mando as fotos e imagens do conteúdo que pesquisamos pelo *whatsapp*, temos um grupo juntos aí fica mais fácil. Já que eles utilizam sempre, também passo recados da disciplina para os que faltaram, [...], facilita muito a vida deles e a minha também

que não preciso mais explicar tudo novamente. – Professor 2

Pensamos o currículo como híbrido e não como algo prescrito e dado, e sendo este um local onde não se pode selecionar qual cultura faz parte do seu repertório, mas reconhecendo como um espaço onde as culturas negociam com a diferença, um lugar onde o sentido está sendo produzido.

Não deixo utilizarem o celular porque eles abusam, se deixar eles acabam não copiando o conteúdo e não participando da aula, podem tirar notas baixas e quem irá ser cobrado pela coordenação vai ser eu, não vejo problema deles usarem nos corredores e na hora do recreio mas dentro de sala não permito para não atrapalhar. No início do ano permiti algumas vezes, mas aí começaram a falar alto, ouvir músicas e verem vídeos e como tem câmera na sala, a coordenação chamou a minha atenção e não quero mais isso, então proibi de usarem o celular na sala. – Professor 3

Tanto o professor que permite o uso do celular na sala de aula quanto o que não permite, ambos estão produzindo sentidos, pois o currículo é um espaço onde as culturas a todo o momento produzem sentidos, significação e ressignificação nas relações intersubjetivas, como o professor 3 que não permite o uso do celular na sala de aula, ele está a todo momento produzindo sentido, para ele o celular na sala de aula prejudica o desempenho escolar dos alunos e entende que o a relação de poder estabelecida da escola atua diretamente em sua metodologia, não havendo assim espaço para negociações como ocorre na aula do professor 2 e da professora 1.

Neste movimento de investigação, compreendemos a linguagem da tecnologia não como a possibilidade de superação dos limites das antigas tecnologias, como os quadros de giz e os materiais impressos, pois isso são produções histórico-sociais, mas a tecnologia possui uma nova forma e estruturar o cotidiano dos sujeitos. Os sujeitos não se relacionam somente com a tecnologia utilizando o celular, mas em todo seu cotidiano está cercado da tecnologia, a relação com esta vai além do uso do dispositivo, perpassa todas as suas ações; mesmo que a pessoa não possua um dispositivo móvel.

A dimensão estruturante das tecnologias da informação, que Pierre Lévy (1993) denomina de tecnologias coletivas ou tecnologias da inteligência, tem mexido muito com

todos nós, especialmente os educadores. Isso porque essas tecnologias, antes entendidas como meras extensões dos sentidos do homem, hoje são compreendidas como algo muito mais profundo, que interfere com o próprio sentido da existência humana. (PRETTO e PINTO, 2006, p.26)

Esta intervenção da tecnologia no cotidiano que Pretto e Pinto sinalizam é notada no relato de um dos professores:

Eu deixo todos utilizarem o celular, principalmente a calculadora, eles utilizam o tempo todo em casa e em vários outros lugares, qual o problema de usar na sala? Sou eu quem vai proibir e tirar algo que usam no cotidiano? Eu não! Quero mais que eles aprendam a pesquisar, e que utilizem a internet em prol do próprio aprendizado. Quando fica bagunçado eu peço para que eles melhorem o uso e tudo fica tranquilo.–
Professor 4

A partir do uso do celular,

Formaram-se novas “tribos” e abriu-se, ao mesmo tempo, espaço fecundo para as relações plurais e, em todos os aspectos, multirreferenciais. A escola, [...], passa a ter que conviver com uma meninada que se articula nas diversas tribos, que opera com lógicas temporais diferenciadas, [...], uma geração de processamentos simultâneos... (Pretto e Pinto, 2006, p.24)

O aluno não se relaciona somente com o outro aluno, mas por meio do celular ele tem acesso aos conteúdos escolares, pode sanar dúvidas com o professor e obter outros tipos de relações nesse processo de produção cultural, ao mesmo tempo em que outros sentidos são dados a esse uso do celular, eles utilizam para multitarefas, ressignificam o próprio uso do aparelho em seu cotidiano.

Percebo que os alunos utilizam o celular por fazerem parte do seu cotidiano, parece que eles não conseguem ficar sem mexer nesse *trço* porque ficam por fora das novidades, eles não conseguem se desvincular do aparelho para prestarem atenção somente em uma coisa, estão acostumados a prestar atenção em várias ao mesmo tempo, mas quando o conteúdo não é significativo pra eles, eles não prestam atenção, mesmo não usando o celular, dão um jeito de se distrair, [...], é aí que o professor deve administrar tudo já que estamos numa nova

era, se a forma de dar aula não mudar os alunos nunca vão se interessa. – Professora 5.

A fala da professora exemplifica a questão do uso do celular como produções de diversos significados, os alunos utilizam em vários *espaçostempos* e *dentrofora* da sala de aula a todo o momento. Em cada disciplina e momento o aluno se apropria do celular de uma forma, assim:

Nessa perspectiva, renunciamos ao pensamento dos movimentos que estabelecem uma única cultura que predetermina e ou preestabelece condutas e ações dentro/fora da escola, considerando que esse pensamento não dá conta de discutir e problematizar processos fluidos e dinâmicos que se articulam e se constituem de diferentes maneiras no processo de produção e organização da escola. Dessa forma, consideramos que esses processos não são possíveis de ser discutidos a partir de uma única ótica; ao invés disso, requisita outros olhares que não estejam mais dispostos a aprisionar e, então, fixar sentidos para determinadas práticas e ações dentro/fora da escola. (ROSÁRIO, 2013, p. 40)

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As produções culturais ocorridas na prática cotidiana dos sujeitos como a própria produção do currículo, se fez presente ao analisarmos as ações que permeiam a sala de aula, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. A professora 5 também cita a questão da metodologia e de como o professor aborda o conteúdo em sala de aula. “Há 15 anos, eram poucos os usuários de celulares, e somente parte da comunidade acadêmica tinha acesso à Internet[...]. Hoje, pode-se conectar à Internet a partir dos celulares, algo impensável até bem pouco” (PRETTO e PINTO, 2006, p.23). Então, a partir disso podemos pensar que a utilização do celular, não irá salvar os problemas educacionais nem os de aprendizado, mas desconsiderar seu uso como se vivêssemos na escola de 15 anos atrás é uma tentativa de rompimento das relações que se estabeleceram a partir do uso de tais dispositivos. A produção cultural não é silenciada, pois mesmo que os alunos e professores não utilizem no momento da aula, eles se relacionam com a tecnologia em outros momentos de seu cotidiano. Entretanto, “intensifica-se dessa forma o trabalho do professor, já que a escola e todo o sistema educacional passam a funcionar com outros tempos e em múltiplos espaços, diferenciados” (PRETTO e PINTO, 2006, p.24).

Entendo que a sociedade contemporânea é descrita por meio de diversas culturas, que é evidenciado a partir das inúmeras ações na rede (internet), embora haja uma padronização nos conteúdos, no acesso, e nas redes sociais, cada sujeito que tem acesso a rede age de formas diferenciadas, e isto resulta em um movimento que significa a produção cultural. Os recursos tecnológicos são os principais recursos de informação e comunicação em uso na nossa sociedade contemporânea. A linguagem da tecnologia se faz presente a todo o momento na escola em seus diferentes espaços e tempos, e também permeia todas as relações intersubjetivas. Com isso, é necessário que haja *dentrofora* da escola outras necessidades e outras maneiras de diálogo e interação entre os sujeitos, entre os professores e alunos, entre o coordenador e o professor, entre todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Na contemporaneidade, há uma abundância de fatos e contingências, numa realidade plural, densa, plurilocalizada, composta de referências e virtualidades que se cruzam. Nesta contemporaneidade a qual nos referimos há num “movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás” (BHABHA, 1998, p.19), havendo um “cruzamento de figuras” e imagens, somado às referidas abundâncias dos nossos tempos (MARTINS, 2011). Assim, a intenção da investigação é problematizar os movimentos e relações ambivalentes que balizam a produção cultural do currículo no contexto da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 5ª reimpressão, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. *Teorias de Currículo* / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. – São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj

MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Rev. Bras. Educ. vol.11 no.32 Rio de Janeiro may/aug. 2006.

MARTINS, D. M. B. A TESSITURA INTERSUBJETIVA DOS ENTRE-LUGARES: O que pode um grupo? In *Revista de Estudos Antitutilitaristas e PosColoniais*. Vol.1, nº 01, Jan-Jun 2011.

PRETTO, N de L.; PINTO, C da C. *Tecnologias e novas educações*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. *Produção cultural do currículo e a Sala de Aula Revoluti: entre tensões e negociações*. 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

- L -

PRÁTICAS DOCENTES E POLÍTICAS CURRICULARES: A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE

Luciana Velloso – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Tendo em vista um conjunto de questões que estão associadas às novas formas de comunicação e de produção de saberes, apresento, então, uma análise das práticas docentes produzidas na primeira escola municipal que recebeu o Programa Um Computador Por Aluno (Prouca) que esteve em curso em vários municípios do país e estava ligado ao projeto “One Laptop per Children” (OLPC), desenvolvido internacionalmente pelos professores Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos.

Preocupou-me em entender o uso dos recursos tecnológicos envolvidos no Programa, bem como seus desdobramentos em termos de sua influência nas práticas docentes, tendo por foco questões como a busca da performatividade, novos gerencialismos, redes de políticas e sistemas de avaliação nacional e internacional (BALL, 2004, 2005, 2014). Utilizei-me da abordagem etnográfica desenvolvida na Escola Conecta⁹⁷, como suporte metodológico para a observação da dinâmica escolar, o que me permitiu a imersão numa rede de sentidos e significados compartilhados pelos atores sociais envolvidos. Os processos que emergem das propostas curriculares que chegam à escola comportam uma cultura que regula e que orienta as ações no contexto escolar.

⁹⁷ Nome fictício atribuído à escola municipal que recebeu o projeto

Em linhas gerais trata-se de um projeto produzido por uma fundação cuja proposta é distribuir *laptops* de baixo custo, com configurações diferenciadas e específicas, a estudantes de países em desenvolvimento. Configura-se, assim, como uma proposta educacional que busca encaminhar novas formas de realizar a prática pedagógica que articule os *habitus* vigentes com as novas tecnologias digitais. Em 26 de junho de 2010, o Governo Federal brasileiro, por intermédio do Decreto Nº 7.243, regulamentou o “Programa Um Computador por Aluno” - Prouca - e o “Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional” – RECOMPE.

Buscou se reforçar a proposta da inclusão digital nas instituições escolares das redes públicas de ensino federal, estadual, municipal e em escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (*software*) neles instalados e de suporte e assistência técnica que seu funcionamento demandava⁹⁸. Assim, o Prouca foi elaborado de modo a vincular-se ao discurso de que a distribuição de *laptops* com acesso à Internet para escolas da rede pública poderia ser uma poderosa ferramenta de inclusão digital e melhoria da qualidade da educação.

GERENCIANDO A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE

Conforme nos indica Ball (2001), nos anos de 1980 e 1990, ocorreram em todo o mundo aceleradas mudanças na organização da vida social, nos processos tecnológicos e nas relações internacionais, fortemente apoiadas por reformas políticas que intentavam estabelecer um novo pacto entre o Estado e o capital e uma nova cultura institucional. Abriu-se, então, um amplo leque de possibilidades e virtualidades no campo da cultura e um conjunto de tecnologias políticas acompanhou a produção de novos códigos e estilos de ser e de fazer; o deslocamento de valores; novas formas de constituição de subjetividades; a criação de múltiplas identidades que foram produzindo e instituindo modos de convivência, relações socioculturais e redes de informação e de poder ressignificadas.

É nesse contexto que Lopes (2004) analisa a centralidade das políticas curriculares a partir dos anos de 1990. Ela indica que estas têm sido marcadas

⁹⁸ Fonte: <<http://www.uca.gov.br/institucional/noticiasDecreto7243.jsp>> Acesso em: 05 jul. 2016.

pela busca da constituição de novos significantes que estejam afinados com as aceleradas transformações que estão acontecendo no tempo em que vivemos e a expansão das novas tecnologias da informação e comunicação.

A ideia de uma suposta epidemia de novas propostas curriculares é trazida por Braun, Maguire e Ball (2010), associando-as ao esforço do Estado de controlar, gerenciar e transformar a sociedade e reformar e modernizar a educação escolar. Estas observações trazem no conjunto das questões aqui levantadas a preocupação com o gerencialismo e o controle da ação pedagógica.

São, portanto, mudanças que têm tido grande impacto nas atividades pedagógicas e é nesse sentido que Lingard (2004) destacou a crescente vinculação das políticas educacionais com as transformações das sociedades contemporâneas e acrescenta que nelas está muito presente a interconexão em termos globais. Ou seja, estamos diante de um movimento que se globaliza e se organiza em acordos internacionais.

Por outro lado, ao se pensar na interconexão em termos globais dessas novas políticas curriculares, vale destacar que elas estão apoiadas em uma cultura do desempenho que é regida por uma nova lógica tecnicista da administração escolar. É nesse sentido que Santos (2004) destaca em seu estudo o crescimento das tecnologias de auditoria centradas em um sistema de testes e de inspeção. São, portanto, questões ligadas aos novos movimentos no campo das políticas educacionais e no Brasil à organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que fez difundir a Prova Brasil para um conjunto cada vez mais amplo de escolas urbanas e rurais e cujas médias de desempenho subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir de 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio), que está baseado em uma avaliação externa municipal denominada Prova Rio.

Nesse contexto está inserido o programa OLPC, que articula acordos internacionais à discussão da busca da qualidade da educação básica, que no OLPC está ligada à inserção das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) nos espaços pedagógicos e em especial nas escolas de Ensino Fundamental. E nesse sentido, as instituições educacionais sendo influenciadas por formas de controle e avaliação de resultados. Lyotard (1990) nos ajuda a entender a ideia de uma cultura da performatividade, ao definir esta última como uma tecnologia, uma forma de regulação que serve de críticas, comparações e exposição como meio de crítica, controle e mudança. Os desempenhos servem como medidas de produtividade e rendimento

Nos dizeres de Ball (2002), os elementos-chave do “pacote” da reforma da educação (escolas, colégios e universidades) são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Com base em análises de Lyotard (1990), Ball (2005) entende que a ideia de performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.

Atrelado às reformas políticas dos últimos 20 anos, Ball traz consigo as reflexões sobre gerencialismo como elemento central, que na visão do autor implicaria a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, sendo responsável pela criação de uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação. Nesse sentido, o gerencialismo desempenha “importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve processos de institucionalização e desinstitucionalização” (BALL, 2005, p.544).

Ainda Ball (2014) nos traz profícuas análises para pensarmos como a educação pode ser avaliada através da ideia de uma suposta “governança de rede” (p.30). O autor traz a metáfora das redes de modo a conceber um método, uma forma de olhar as relações sociais. Também é um dispositivo conceitual, pois envolve associarmos governança de rede ao tratamento de problemas de políticas públicas aparentemente intratáveis por meio de respostas gerenciais, organizacionais, empresariais que envolvem esta colaboração e parceria em redes. Nesse contexto, Projetos como o Prouca, que apresentam vinculações com organismos internacionais, se colocam como mais uma proposta que se pretende a apresentar soluções para a melhora da qualidade na educação via utilização das tecnologias.

NOVAS REDES E TRADUÇÕES SE CRIANDO NAS PRÁTICAS

Estive na Escola desde os meados de 2010 até o final de 2012 retornando ao campo fazendo um novo contato em 2015 para identificar como estava se dando o processo educativo na continuidade do Programa, tendo em vista o que pudemos perceber no momento inicial do trabalho com o Prouca.

Os processos que emergem das propostas curriculares que chegam à escola comportam uma cultura que regula e que orienta as ações no contexto escolar. Desse modo, entendo que a cultura local que busca organizar as práticas

docentes na instituição educacional é produzida a partir de experiências individuais e coletivas, permitindo-me identificar a complexidade do processo de tradução dessa política curricular no cotidiano escolar e a constituição de estratégias e mecanismos de resistência.

Atualmente, na rede municipal do Rio de Janeiro, a avaliação dos discentes se dá com base em material produzido a partir das Orientações Curriculares, que acabam tendo influência para o trabalho dos docentes, pois estes sabem que são aqueles conteúdos que lhes serão cobrados. Assim, o trabalho pedagógico da Escola Conecta devia pautar-se na criação estratégias para adequar o uso dos *laptops* ao aprendizado de conteúdos estabelecidos para cada disciplina. Tarefa que, conforme diziam os/as docentes, não era nada simples, pois pareciam duas propostas distintas que não se compatibilizavam. Mas alguns persistiam.

Foi realizado todo um trabalho de “capacitação” que durou todo o ano de 2011 rendeu frutos, pois embora a escola lide com um público de alunos altamente “conectados” e que tinham mais facilidade com a cultura digital, alguns não dispunham destes recursos, ou nos termos de Bourdieu (1999), deste capital cultural herdado, havia um esforço por parte da docente “capacitadora” para que não se sentissem “excluídos do interior” e participassem das atividades.

Na Escola Conecta, pude constatar o que se colocava como grande dilema de conciliar o ensino dos conteúdos que os docentes sabiam que seriam cobrados nas avaliações externas com o uso dos computadores. Assim, por mais que a Escola estivesse buscando caminhos para integrar o uso dos computadores portáteis às suas práticas em sala de aula, o maior foco de preocupação, tanto por parte do professorado - que está fortemente envolvido nos resultados das avaliações externas - quanto da própria SME/RJ, continua sendo os conteúdos específicos de cada disciplina, muito pautados nas Orientações Curriculares da rede municipal.

Em algumas atividades realizadas com os *netbooks*, pude perceber que os/as alunos/as mantinham sua atenção dividida entre o computador do Prouca e os Cadernos Pedagógicos, elaborados de acordo com as orientações curriculares da SME/RJ. O computador muitas vezes pouco mudava a relação que se tinha com os conteúdos, pois continuava sendo muito forte a presença desta preocupação com as avaliações. Em um primeiro momento, no qual os docentes ainda tateavam diante das possibilidades deste recurso digital, era muito comum o uso do computador para os/as alunos/as copiarem trechos dos cadernos pedagógicos da SME/RJ, o que parecia uma alternativa bastante

conveniente. O/a professor/a não deixava de “ensinar seus conteúdos” e também não deixava de usar a máquina.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA NOVAS REDES...

Ter de lidar com a questão das avaliações externas, metas e índices de desempenho tem sido algo cada vez mais costumeiro para as escolas em geral. É nesse sentido que Pereira e Velloso (2012) analisam os efeitos de uma cultura da performatividade que está muito presente nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, sobretudo a partir da chegada do Projeto “Salto de Qualidade na Educação Carioca” (SQEC), um projeto de intervenção que buscou desenvolver múltiplas ações ao longo de 2009 - o primeiro ano do primeiro mandato do atual prefeito da cidade, Eduardo Paes - e que tinha como objetivo a melhoria da qualidade do ensino oferecido na rede pública municipal. Nessa ocasião, a valorização do uso das novas tecnologias da informação e comunicação se intensificou. No entanto, ressaltou-se que elas precisam ser negociadas com as realidades locais e neste processo recontextualizadas (BALL, 2004). Nesse contexto, o controle sobre as escolas foi intensificado de maneira a garantir a realização de metas previamente definidas.

Ainda com Ball (2002), entendo que as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público. Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação. Durante a instalação dessas tecnologias nas organizações de serviço público, o uso de uma linguagem nova para descrever papéis e relacionamentos é importante: as organizações educacionais reformadas estão agora envolvem um suposto gerenciamento de recursos humanos; a aprendizagem é representada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de metas de produtividade, etc.

No contexto de se entender novas formas de gerencialismo e profissionalismo, professores conhecem sua posição em relação a um campo metafórico de disciplina autônoma, mas não necessariamente permanecem imóveis. Esse campo instável pode ser produtivo para fornecer uma base para reflexão, diálogo e debate (BALL, 2005). Um campo que embora não lhes diga o que fazer, fornece uma linguagem para pensar a sua ação e refletir sobre seu trabalho e o trabalho de outros, dentro de um relacionamento de sujeitos ativos.

Agem dentro de um conjunto de contingências, para as quais não há como definir soluções unívocas.

Observei como no contexto da Escola Conecta, que teve de lidar com as demandas do Prouca e todos os seus equipamentos, docentes foram aprendendo a conviver com a ambivalência, o concordar com a necessidade e a importância dos recursos tecnológicos, mas muitas vezes se ver sem saber como conciliar as demandas de seus usos com outras tantas cobranças, sobretudo as que esse associavam a avaliações externas e as dos conteúdos disciplinares que lhes competiam. Formas outras de perceber a questão do profissionalismo docente no contexto da cultura da performatividade, entendendo as ações dentro da incerteza e aprender com as contingências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.126, pp.539-564.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Reformar escolas/ Reformar Professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol. 15, n.002, Universidade do Minho, Braga: Portugal. 2002, pp. 3-23.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, pp. 217-227.

BRAUN, Annette; MAGUIRE, Meg e BALL, Stephen. Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning, *Journal of Education Policy*, Londres, v.25, n.4, p. 547-560, jul. 2010.

LINGARD, Bob. *É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional*. In: BURBULES, Nicholas et al (orgs.). *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 59-76.

LYOTARD, François. *O pós-moderno*. 3.ed. 2ª. reimpr. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>> Acesso em 07 jul. 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>> Acesso em 24 out. 2015.

PEREIRA, Talita Vidal; VELLOSO, Luciana. Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 73-88, jan./mar. 2012.

- LI -

A CIBERCULTURA NO COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA

Luzineide Miranda Borges⁹⁹ UESC-BA/UERJ

O meu cabelo não pediu sua opinião!

A COISA ESTÁ FICANDO PRETA: ATIVISMO DIGITAL E EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

A frase acima virilizou nas redes sociais digitais, ganhou espaços nas camisas das meninas negras e meninos negros que estão resistindo a toda forma de preconceito e lutando contra a discriminação racial digital. O digital em rede inaugura uma nova forma de comunicação e revoluciona os modelos comunicacionais na contemporaneidade. Saímos da comunicação/informação passiva, em que as pessoas recebiam essas informações e não tinham como expressar suas críticas e reflexões sobre elas, para a comunicação/interação.

É cada vez mais comum acessarmos a internet e encontrarmos várias formas de interação e colaboração acerca do que está acontecendo no mundo. Expressões como “o que você está pensando“, “deixe aqui sua opinião“ e “qual a sua sugestão” caracterizam a Cibercultura como espaço de cocriação e participação ativa. Saímos da era leitor para leitor/autor. O digital em rede parte do princípio de que as pessoas têm sempre o que contribuir, estão engajadas e

⁹⁹Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus-BA. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação – ProPed da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; membro do Grupo de Pesquisa Ilê Obà Òyó e do Grupo de Pesquisa Multi-Institucional Áfricas www.grupoafricas.wix.com/site.

fazem parte desse mundo. São para elas e sobre elas que a cada dia os desenvolvedores e programadores de *software* criam e recriam aplicativos na internet (SANTOS E. O.; SANTOS, S. R., 2012).

Essa geração que está nas escolas e nas redes sociais digitais é composta de pessoas que têm sua história de vida marcada pelas relações do seu cotidiano. São estudantes que têm uma relação de gênero, cor e religiosa no *espaçotempo*¹⁰⁰ da sua vida *dentrofora* da escola. O que circula nas redes sociais digitais são suas vivências nas relações inter cruzadas nesse *espaçotempo*.

Tentando compreender como a Ciber cultura pode contribuir com o debate sobre a implementação da lei 10639/03, analisei o ativismo digital promovido pelo grupo de estudantes da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC que organizaram o coletivo “A coisa está ficando preta”, que tem como objetivo criar nas redes sociais online e off-line um espaço de debates críticos e reflexivos de fortalecimento da educação antirracista.

Há 13 anos, a lei de 10639/03 foi criada, e seu único e principal objetivo é tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Porém, como toda lei no Brasil, até o presente momento teve pouco avanço, pois muitas escolas a interpretaram de forma muito superficial, resumindo o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana a datas comemorativas pontuais

Através do ativismo digital, o coletivo vem promovendo, desde 2014, várias campanhas em sua página no Facebook, desconstruindo o que a mídia de massa fala sobre os negros.

São marcas consolidadas, nas quais o negro acreditou na sua inferioridade, se vendo como algo errado, feio. Então percebemos assim que a construção de uma identidade está nas nossas relações com os outros e como nós mesmo (Aline, ativista digital do Coletivo).

Os coletivos digitais que vêm com essa proposta de empoderamento dos negros têm se multiplicado a cada dia. A diferença como algo positivo é pautada na relação social que priorize o respeito ao outro como portador e produtor de

¹⁰⁰ Espaço tempo e Dentrofora. Esse termo, utilizado por Nilda Alves para substituir os tradicionais dentro e fora, aparece dessa maneira para mostrar como o modo dicotomizado de analisar a realidade, que herdamos da ciência moderna, significa limites ao desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Acharmos coerente utilizar essa forma de grafar para examinar as ideias de Ciber cultura e outros temas da contemporaneidade.

cultura, saber e criatividade, que influencia na nossa formação e como a educação, a cultura e a história podem ajudar na reconstrução de uma identidade brasileira, agora fundamentada no reconhecimento de uma população brasileira consciente de sua formação multirracial, na qual o negro se reconheça como parte da sociedade (MUNANGA, 2005).

Optei por observar o trabalho desenvolvido pelo coletivo “*A coisa está ficando preta*” por este estar localizado numa região de pouca ou quase nenhuma visibilidade da cultura afro-brasileira. O sul da Bahia é marcado historicamente pelo silenciamento e apagamento da contribuição cultural e histórica dos afro-brasileiros. O coletivo foi criado em 2014 e conta com a parceria do Kâwé/UESC¹⁰¹, LAIKOS/UESC¹⁰², e AMATA – Associação Mantenedora do Terreiro *Ilê Axé Odé Aladé Ijexá*¹⁰³. O objetivo do Coletivo é o ativismo digital na luta contra a discriminação racial e religiosa. Para isso, vem desenvolvendo várias campanhas no Facebook com o foco na midiaticização da cultura afro-brasileira.

Este artigo é resultado da etnografia virtual desenvolvida a partir da análise das publicações realizadas pelo Coletivo durante o ano de 2014 e 2015, em sua página no *Facebook*¹⁰⁴.

Uma das características da etnografia virtual é o redimensionamento do tempo e do espaço ocupados pelo pesquisador. Utilizando-se de suporte digital, o pesquisador não precisa se deslocar para estar no campo de pesquisa. O tempo de comunicação com os participantes da pesquisa não será o tradicional. Eles podem combinar qual o melhor horário para conversar. Uma das críticas que os etnógrafos tradicionais fazem a esse tipo de pesquisa é quanto ao encontro face a face (AMARAL; NATAL; VIANA 2008). Com os avanços tecnológicos, temos à nossa disposição recursos midiáticos que nos permitem fazer entrevistas *online* utilizando a videoconferência em tempo real. Pela chamada em vídeo é possível analisar os gestos e emoções expressas pelos participantes da pesquisa. Assim, a netnografia ou a etnografia virtual produz dados das pesquisas comunicacionais sincrônicas através de entrevistas *online*, utilizando recursos de telepresenças *online*

¹⁰¹ Kâwé palavra ioruba que significa Educação é o nome do Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais da UESC/BA.

¹⁰² Projeto de extensão LAIKOS: enfrentando a intolerância religiosa e promovendo a igualdade racial, do Departamento de Ciências Jurídicas de UESC.

¹⁰³ Terreiro localizado no Banco da Vitória em Ilhéus - BA. As palavras em yoruba *Ilê Axé Odé Aladé Ijexá* significam: Casa de axé do Rei Oxóssi da nação Ijexá.

¹⁰⁴ Endereço do Coletivo A Coisa Está Ficando Preta no Facebook: <https://www.facebook.com/acoisataficandopreta/?fref=ts>

via *skipe/Facebook* e ligações via *whatsapp*, como também narrativas digitais assíncronas disponibilizadas nas redes sociais digitais, tais como: comentários, fotografias e vídeos.

Uma etnografia virtual pode observar com detalhe as formas de experimentação do uso de uma tecnologia, se fortalecendo como método justamente por sua falta de receita, sendo um artefato e não um método protocolar, é uma metodologia inseparável do contexto onde se desenvolve, sendo considerada adaptativa (AMARAL;NATAL; VIANA 2008, p.04).

Durante esses dois anos, venho acompanhando as postagens do Coletivo que falam da negritude das crianças e jovens da região de Ilhéus e Itabuna-Ba, utilizando o digital em rede para o empoderamento dessa juventude e afirmação da sua identidade afro-brasileira. Neste estudo observo as narrativas digitais: comentários, fotografias e vídeos produzidos e postados pelos participantes do Coletivo.

O ATIVISMO DIGITAL NA LUTA CONTRA O RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA: UM REFERENCIAL PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste artigo apresento três campanhas desenvolvidas pelo coletivo que tiveram a participação de crianças e adolescentes pertencentes ao Candomblé. A primeira campanha analisada foi à campanha *“Dia das mães é todo dia... Respeito é o melhor presente”*, desenvolvida em maio de 2014 em homenagem ao dia das mães

Figura 1 - Campanha: Dia das mães é todo dia... Respeito é o melhor presente



Fonte: Coletivo a coisa está ficando preta

O Coletivo convidou a mãe Darabi, Ìyálorixa¹⁰⁵ do terreiro Ilê *Odé Aladé Ijexá*, para participar dessa campanha. “Eles me convidaram, disseram que queriam minha participação, mas você já viu mãe sem filho? Nem eu! Aí convidei minhas duas filhas lindas, Beatriz Miranda e Layza Miranda, para participarem dessa campanha comigo”, diz mãe Darabi numa conversa que tivemos *inbox* no *Messenger* do *Facebook*.

Além da campanha no *Facebook*, o Coletivo imprimiu cartazes que foram distribuídos na UESC e nas escolas públicas da região. Também foi fixada num *outdoor* na rodovia BA 415, entre Ilhéus e Itabuna. As meninas que participaram dessa campanha, na época, eram estudantes do Ensino Fundamental e frequentavam uma escola particular em Ilhéus.

Segundo as meninas, Beatriz Miranda e Layza Miranda, no início da campanha, quando seus colegas as identificavam nos cartazes e perguntavam se elas eram do *Candomblé*, elas diziam que não, que tinham participado da campanha porque eram modelos fotográficas: “Com a repercussão da campanha no *Facebook* e muita gente curtindo e compartilhando as nossas fotos e dizendo que respeitavam quem era do *axé*, aí comecei a dizer que era do *candomblé*, mas no início eu tinha vergonha”, diz Beatriz, com um dos cartazes na mão.

As curtidas e compartilhamentos das postagens dessa campanha foram para essas meninas a sinalização de que não tinham do que se envergonhar e tampouco se esconder. Os negros africanos, quando chegaram às Américas, especialmente ao Brasil encontraram, nas redes sociais presenciais, resistência, acolhimento e afeto para preservarem suas vidas, primeiro, e depois se constituírem enquanto cidadãos afro-brasileiros. Desde que o Brasil é Brasil, vivemos em comunidades, em redes, seja em volta da fogueira depois de um dia intenso de trabalho, quando o Brasil era colônia, seja nos grupos sociais, no final de semana, depois do futebol ou grupo de dança. Estamos sempre com o outro, o nosso semelhante ou o nosso diferente, e é com ele que dividimos os nossos saberes, angústias, alegrias, dúvidas, lutas e conquistas.

Com o digital em rede, a nossa rede de relacionamento ampliou e foi ressignificada, nossos amigos de hoje não são apenas as pessoas que conhecemos na rua, na escola ou no trabalho, são também as pessoas que conhecemos nos eventos próximos de nossa casa ou é aquela pessoa que fez um vídeo¹⁰⁶ bacana e postou na internet e todos estão comentando e querendo conhecer. É alguém

¹⁰⁵ Sacerdotisa do culto aos orixás.

¹⁰⁶ São os famosos *You tubers*, jovens e adolescentes que fazem vídeos do seu cotidiano para o google e estão saindo do *Youtube* para a TV, cinema e livrarias.

que acabou de lançar um livro muito interessante e, para convidar as pessoas para o lançamento, criou um evento no *facebook*. Sem falar nas manifestações e atos políticos, nas feiras e eventos culturais que são organizadas e divulgadas nas redes digitais. Ou seja, as redes sociais digitais não só ressignificaram o conceito das relações sociais na contemporaneidade, como também têm possibilitado uma conexão com pessoas e suas produções, independente da localização geográfica. Aproximam interesses políticos, culturais, sociais e educacionais, potencializam novas reflexões e ampliam a inteligibilidade do mundo no mundo, em tempo real.

O ponto crucial é que o ciberespaço é, ao mesmo tempo, coletivo e interativo, uma relação indissociável entre o social e a técnica. Essa perspectiva nos leva a pensar o ciberespaço, então, como um potencializador de infinitas ações interativas, um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de reconfiguração e de autorias (SANTOS, E. O.; SANTOS, R., p. 05, 2012).

O *Facebook* apresenta-se também como um espaço de diálogo, afetividade e de luta de interesses, propiciando uma diminuição de fronteiras entre uma série de pessoas que podem participar desses espaços e também no *off-line*. O bacana nessa campanha foi a forma como as pessoas “vestiram a camisa” para falar da discriminação religiosa e do papel da mulher negra e mãe de santo na nossa sociedade. A compreensão de que devemos respeitar o lugar que ela ocupa na formação social e cultural dos adeptos do Candomblé foi uma das questões mais relevantes da campanha. Outra fato interessante foi o cruzamento das redes. As pessoas tiravam fotos com o cartaz nas mãos e compartilhavam na página do *Coletivo A Coisa Está Ficando Preta*.

Figura 2 - Do facebook para as ruas e das ruas para o facebook



Fonte: Coletivo a coisa está ficando preta

Outra campanha do Coletivo que observei foi a do dia dos namorados. A campanha resgatou, em 2014, a campanha realizada pelo Movimento Negro Unificado (MNU) há 24 anos. Em 1991, no Jornal do MNU, a campanha *Reaja à violência racial: beije sua preta em praça pública*. Essa campanha foi ressignificada pelo coletivo no *facebook* através do tema: *Teu Afeto me Afirma e me Empodera*.

Inicialmente, o coletivo compartilhou várias fotografias produzidas por eles para a campanha. A primeira imagem foi uma montagem feita com a fotografia realizada pelo MNU em 1991 e uma fotografia do Coletivo produzida em 2014, com uma frase para lembrar os 23 anos da campanha.

Figura 3 - Campanha Teu Afeto me Afirma e me Empodera.



Fonte: Facebook Coletivo a coisa está ficando preta

Em seguida, as pessoas começaram a mandar as suas fotografias tiradas em diversos lugares públicos, como praça pública, praias, barzinhos, shoppings. As imagens chamam a atenção por atrelar a afetividade negra à violência racial. A proposta da campanha foi chamar a atenção da juventude negra contra o racismo, que ainda é tão atual quanto suas várias facetas.

Figura 4 - Na praça ou na praia *TEU AFETO ME EMPODERA E ME AFIRMA!*



Fonte: Página do Facebook Coletivo a Coisa está ficando preta

A frase da legenda acima é do casal abaixo, Manoella e Wruahy na sua fotografia postada na *timeline* do Coletivo. A ausência de casais negros nos comerciais veiculados na TV ou em *outdoors*, nas revistas, jornais, novelas e filmes da mídia de massa ainda é uma visão da sociedade do embranquecimento e uma forma de violência racial. Sem representatividade, não temos do que nos orgulhar. Essa campanha foi tão representativa para a juventude negra que durou mais que o esperado. Era para ficar até o dia dos namorados, mas as imagens e comentários não paravam de chegar à *timeline* do Coletivo. E, além de mandarem suas fotografias, as pessoas comentavam sobre a campanha.

Gente!!! Essa #Campanha Teu Afeto Me Afirma e Me Empodera do Coletivo (..)tem nos feito pensar um bocado. 1. Para além de se "amostrar no face", vejo que os casais ficam felizes em expressarem o seu amor. Massa. 2. O "beije sua preta" causa um furor identitário!! Lande Onawale futucou nossas entranhas com este poema. Explico-me: as pessoas querem enviar fotos, mas ficam naquela "será que eu sou essa preta que eles estão falando?", "Eu queria, mas eu sou moreno, não sou preto" "No casal só tem um preto. Pode?", "Existe preta de cabelo liso?". Ou seja: massa ao quadrado!! Refletir sobre o nosso pertencimento racial é uma das coisas mais poderosas e necessárias no processo de afirmação identitária. Eu mesma sou uma preta de pele clara, "negra com pouca tinta", como me disse uma vez o professor Ubiratan Castro de Araújo, mas tenho plena consciência do quanto a extensa variação de autodefinições de cor/raça no Brasil é problemática e interfere nos padrões de discriminação racial. Enfim, colocar nossas imagens pretas na mídia (rede social) implica em mexer num vespeiro.... tanto nas nossas cabeças quanto no discurso racista de nossa sociedade. Suspiro. Continuemos na luta... As coisas estão ficando maravilhosamente pretas!!!! **Coletivo A Coisa Tá Ficando Preta** (Larissa Quase Sã).

Uma identidade se forma através da sociedade, da cultura, dos lugares, das histórias, das pessoas com as quais convivemos e dos costumes. Por isso “*é preciso que haja a aceitação de nós por nós mesmos, cada um fazendo suas próprias escolhas*”, escreve Tiago Carvalho em um dos vários comentários na página do Coletivo no *Facebook*.

Com a repercussão da campanha “Teu Afeto me Afirma e me Empodera”, o coletivo organizou a campanha para o Dia Internacional da Mulher Latino Americana e Caribenha, em 25/07, e a campanha para o Dia das Crianças. Quem acompanha as propagandas e comerciais da mídia de massa percebe que não existe nenhuma campanha em que as crianças negras sejam maioria ou tenham representatividade positiva de empoderamento.

Além da falta de expressividade, a população negra sofre com a ausência de sua participação em trabalhos artísticos e culturais de destaque ou em espaços de prestígio. Quando esses aparecem na mídia, estão desenvolvendo trabalho braçal, como empregados/as da construção civil ou domésticas, em campanha do governo para as políticas assistencialistas ou como seguranças de bancos ou porteiros de condomínios de luxo.

Já na campanha do Dia das Crianças buscou-se pensar em referências negras que poderiam contribuir para a formação da identidade das crianças negras. A proposta foi sensibilizar os pais, educadores e as crianças em geral de que nós somos e pertencemos a um grupo étnico que contribuiu para a formação cultural da população brasileira, com grande participação na música, cantigas de roda, brincadeiras, danças e no esporte. Como também na medicina, no direito, na educação, na engenharia, na arquitetura, ou seja, em todas as áreas.

Figura 5 - Campanha do dia das Crianças: Seja um referencial



Fonte: Página do Facebook A coisa está ficando preta

Bem, isso sem falar que quase não circulam bonecas negras na mídia televisiva e no comércio. As crianças negras crescem brincando com a Bárbie e as princesas loiras, magras e de olhos azuis como único referencial. Esse estereótipo também está presente em toda a literatura infantil que circula pela escola e nas livrarias. Além das postagens no Facebook, o Coletivo organizou visitas às escolas com atividades culturais: roda de conversa, contação de história afro, desfiles afro e confecção de brinquedos, inclusive bonecas negras confeccionadas em tecidos.

Para o fortalecimento dessa questão é interessante trazer o posicionamento de Munanga (2005), quando diz que o resgate da memória coletiva e da história do povo negro não é interessante só para os alunos de descendência negra, mas para todos, principalmente os de descendência branca.

(...) Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente brancas, pois ao receberem uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso,

essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16).

E se essas campanhas chegassem à sala de aula? Será que podemos pensar a formação da identidade brasileira para além da cultura branca? Podemos falar de afirmação de identidade afro-brasileira? Podemos falar de consciência negra? E podemos fazer uma comparação histórica entre as atividades desenvolvidas pelo MNU em 1991 e os dias atuais? Podemos falar da juventude de terreiro? Essas e outras questões nos fazem pensar na formação docente e no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

O desafio posto para os docentes é a compreensão de que as pessoas, nós, estamos imersos num mundo cada dia mais digitalizado em que as relações são atravessadas pela multiplicidade de acesso à informação e ao conhecimento que nos legitima como um ser no mundo e com o mundo. Se a escola tem dificuldades em problematizar e apresentar o povo brasileiro como uma nação multirracial, as redes sociais digitais vêm nos mostrando que as pessoas que estão conectadas não têm nenhuma dificuldade em dar visibilidade às suas origens étnicas, apesar do discurso de ódio também presente no ciberespaço. Encontramos no *facebook* relatos diários de violência racial¹⁰⁷ e religiosa (candomblé e umbanda), estética negra, feminismo negro, cultura negra, literatura negra, cinema negro, feira afro e inúmeros eventos culturais, artísticos e políticos. Portanto, educar, é proporcionar condições que permitam o desenvolvimento da autonomia.

Neste sentido, precisamos compreender os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido, isto é, como um tema que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se podem retirar respostas a questões, é que o conhecimento histórico passa a ter significado.

Torna-se necessário repensar o ensino!

Essa prática do ensinar curioso e crítico que almeja o saber apreendido e não apenas aprendido, exige reflexão e adoção de atitudes por parte do educador que lhe servirão de essência para ensinar o ensinando a olhar o mundo

¹⁰⁷ A página **Senti na pele**, tem como objetivo, mostrar relatos de pessoas que sofreram algum tipo de discriminação ou injúria racial.

<https://www.facebook.com/sentinapele/?fref=ts>

à sua volta e que, ao percebê-lo em sua realidade, dele se aproprie. Ensinar exige, antes de tudo, ética para um pensar certo, com a corporeificação das palavras pelo exemplo. (FREIRE, 2005, p. 83).

Por conta disso, como lidar com a diversidade cultural em sala de aula? É possível escapar de um modelo monocultural de ensino? Poderão professores incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos? Como socializar, através do currículo e de procedimentos de ensino, para atuar em uma sociedade multicultural e desnaturalizar o racismo?

Esses desafios se apresentam como forma de propor novas metodologias para o ensino de estudos étnicos; reformulação de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade; desempenho escolar e diversidade cultural; criar ações de oportunidades de sucesso escolar para os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial, religioso, político e de gênero; valorizar a importância da diversidade étnica e cultural na configuração de estilos de vida; e, prioritariamente, a formação inicial e continuada do/a professor/a da educação básica.

Nesse sentido, o papel da Cibercultura é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica das narrativas digitais que circulam nas redes sociais digitais, como *Facebook*; dos questionamentos das ilustrações, da comparação do que se lê com o que se vê e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura. Podem-se, assim, desconstruir estigmas de pertencimentos relacionados a questões raciais e étnicas.

Outro ponto importante a refletir quando se fala na formação da identidade étnico-racial brasileira são as questões globais em que cada sujeito está inserido e das quais não podemos nos furtar de uma discussão para além dos comentários no *online*. Há uma massificação da cultura e também uma capitalização cultural. A cultura afro-brasileira é um produto do mercado globalizado. A cibercultura tem uma dinâmica própria fundamentada na fluidez e velocidade das informações. O tirar das redes sociais digitais e levar para a sala de aula pressupõe ampliar o debate para uma reflexão mais crítica, criteriosa e formativa do que circula no mundo digital. Não podemos perder de vista que somos afetados direta ou indiretamente com tudo o que acontece no mundo, pois somos sujeitos globalizados.

Sendo assim, a identidade deixa de ser formada pela interação entre “o eu e a sociedade”, conforme afirma Hall (2006, p.11), passando a ser formada pelas “supostas” necessidades do homem, influenciado pela indústria cultural.

Mas, ao mesmo tempo em que ele aceita usar desses símbolos da cultura de massa, busca a valorização de sua identidade regional, tentando fazer com que ela possa coexistir junto às várias identidades globais ofertadas pela indústria cultural.

A proposta de utilizar o *Facebook* como um espaço de reflexão e formação de uma identidade étnico-racial brasileira não é uma solução aos problemas raciais no Brasil, mas uma possibilidade de ampliação dos espaços formativos, uma vez que as redes sociais digitais são muito utilizadas pelos alunos, professores e a comunidade para difusão cultural.

TEMOS MUITO QUE CAMINHAR...

Pensar numa educação para a diversidade multicultural mediada pelo digital em rede é um desafio emergente para a educação brasileira. Se por um lado é uma proposta audaciosa, visto que retira da responsabilidade do professor a transmissão do conhecimento e propõe a formação de espaços de trocas de saberes historicamente produzidos pelos afrodescendentes, por outro é um problema para a estrutura curricular disciplinar e fragmentada, presente nas escolas e na ausência de formação continuada de professores.

Nessa perspectiva, com o objetivo de pensar o modelo tradicional de educação — que embranqueceu o currículo escolar e deslegitimou os negros africanos e afrodescendentes de sua participação na formação história e cultural do Brasil — é que se propõe a pensar em abrir espaços para mudanças e o dinamismo social; e a inserção dessas tecnologias digitais como possibilidade na promoção e construção dos valores multiculturais numa sociedade que é pautada ainda pela exclusão e discriminação racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Apresentação: as múltiplas formas de narrar à escola. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 5-7, jul.-dez., 2007.

Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/introducao-alves.pdf>.

Acesso em dezembro de 2015.

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Revista Sessões do Imaginário*, Porto Alegre, ed. 20, p.34-40, dez. 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Raiz e Terra. São Paulo. 44ª ed.2005.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ªed. 2006. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 103 p. Título original: The question of cultural identity.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo. Ática, 1986. 62.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos *LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003*, publicado no D.O.U. de 10.1.2003.

SANTOS, E. O.; SANTOS, S. R. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca* – p. 159-183, v.04, n. 07, jan.-jul.2012. Acesso em: dezembro de 2015.

- LII -

POSSIBILIDADES FRANQUEADAS PELAS TIC SOB O OLHAR DO CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR

Marta Cordeiro da Silva Gomes - UFPE (Brasil)

Anna Rita Sartore - UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Existem diversas discussões acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação pelo pressuposto delas facilitarem o processo de ensino e aprendizagem na escola, tese defendida, entre outros, por TARJA (2012) que apresenta como argumento o uso do computador como meio de atrair a atenção dos alunos, fazendo com que eles aprendam com mais facilidade, particularmente, as disciplinas das áreas de exatas. Nessa perspectiva, BEHRENS (2000) pontua que o papel do professor é o de refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos, no sentido que esse, ajustará a sua prática a partir das necessidades de aprendizagem desses alunos.

No entanto, é perceptível que, cada vez mais, a utilização das TIC vem ganhando espaço nos ambientes escolares visto que é frequente ver grande parte de alunos de posse de smartphones (celulares com acesso à Internet) nesses espaços. Assim, supõe-se que a utilização de equipamentos tais como: notebook, tablet e smartphones, poderiam contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas e fazer uso, com fins didáticos, dos recursos e interfaces como o Facebook. Com isso em mente, nos propusemos investigar de que forma os professores utilizam as possibilidades franqueadas pelas TIC sob o olhar do currículo no cotidiano escolar. Elegemos como objetivo específico, identificar os recursos das TIC mais utilizados pelos professores.

O estudo visa contribuir para ampliação de discussões relacionadas às temáticas da utilização das TIC em cursos de formação de professores. O interesse por pesquisar o tema, surgiu a partir da participação como bolsista durante três anos, do Programa de Educação Tutorial MEC/SESU. O grupo

PET Infoinclusão, desenvolve atividades de extensão envolvendo TIC desde 2010, no Centro Acadêmico do Agreste, além de investigar o uso de tecnologias digitais no ensino público da região.

Esse estudo está, pois, voltado para a convergência das seguintes questões: as TIC, enquanto promotoras de novos modos de interagir socialmente, as Aprendizagens Colaborativas que aquelas franqueiam, considerando o uso de tecnologias digitais como recursos de contribuição para o ensino e aprendizagem e por fim, Currículo e cotidiano escolar, tendo em vista que a incorporação dos diversos mecanismos tecnológicos têm se disseminado na sociedade alterando protocolos cotidianos da vida do cidadão comum.

Buscamos embasamento teórico a partir das ideias apresentadas por MORAN (2000), SILVA (2011), LOPES E MACEDO (2011) entre outros. Na nossa metodologia seguimos a Abordagem Qualitativa da qual se procurou refletir e analisar fatos de uma realidade. Para a escolha dos sujeitos do presente estudo, aplicamos questionários nos cursos de Licenciaturas em matemática, física e química do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco com cinco estudantes que já são professores de escolas públicas e privadas.

Após a seleção dos sujeitos realizamos entrevistas semiestruturadas bem como a análise dos conteúdos embasada por BARDIN (2011), quando essa traz que é um recurso indispensável na análise de material qualitativo por fornecer “um material verbal rico e complexo”. Adotamos também a Abordagem Exploratória e Explicativa, na medida em que “além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados procurou-se identificar seus fatores, ou seja, suas causas” (ANDRADE, 2007, p.125).

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Por meio das expressivas transformações tecnológicas ocorridas na contemporaneidade surgem também novas demandas para aprendizagem nas instituições de ensino, as quais têm, no uso das TIC, caminhos que podem ser percorridos por pelos menos dois vieses, a saber: Aquele caminho que utiliza os recursos e equipamentos tecnológicos para fins educativos tradicionais “sendo empregado como máquina de ensinar” (GOMES, 2002) ou como mecanismo mediador do desenvolvimento das construções de aprendizagens realizadas pelos alunos, enquanto, nesse processo, o docente se encarrega de promover o pensamento reflexivo dos mesmos a fim de que o ensino, a partir do uso das TIC, se torne inovador.

Entre as modalidades de uso das TIC já citadas na educação, existem aquelas em que se podem usar os recursos tecnológicos apenas como recursos e

equipamentos que auxiliam o trabalho do professor durante o planejamento das aulas ou uso das tecnologias de modo mais abrangente, com os equipamentos individuais (smartphone, notebook, tablet) e conectados de cada aluno a uma rede, a fim de utilizarem tais recursos como mecanismos contribuintes para a realização de atividades e a construção de saberes nas instituições escolares.

Nesse contexto LÉVY defende que: “Nós, seres humanos, jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas” (2003, p.95) Pensamos, pois, em conjunto e para interagir e desenvolver nossos pensamentos e ideias precisamos, portanto, de instrumentos os quais as TIC podem nos viabilizar através do acesso ao mundo virtual.

Se tratando do uso das TIC para a construção do ensino e aprendizagem na contemporaneidade, temos que:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda que incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e aprender. (MORAN, 2000, p.63)

O autor evidencia a possível revolução promovida pelas novas tecnologias ao nos apartarmos dos paradigmas tradicionais, ensinando enquanto professores, a partir do uso dessas novas mídias. Caso isso não aconteça, somente o uso delas sem um fim didático/pedagógico, servirá apenas como um verniz que pincela sem mexer naquilo que o autor aponta como o essencial, ou seja, o ensino e a aprendizagem colaborativos desenvolvidos pelo professor e alunos por meio da incorporação das TIC na sala de aula.

Moran (2000) ainda pontua que a Internet mesmo sendo relativamente “recente” em sala de aula, (anos 2000), possibilita que ampliemos nossos olhares, quando diz que ela “pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender”.

No cotidiano, de modo quase automático, nos conectamos a páginas na Internet para pesquisar sobre as últimas manchetes dos jornais, para saber o significado de palavras, para fazer downloads de textos, imagens, vídeos, para enviar ou ler recados pelo Facebook, Twitter ou qualquer outra rede social a qual tenhamos uma conta, para ver as postagens da corrente de amigos ou postar as nossas. As TIC nos oferecem um leque de oportunidades de navegação on-line para conhecer o mundo, povos e culturas outras. Através delas também, é possível a leitura e envio de emails, bem como amplia possibilidades de entretenimento como o de assistir a filmes, jogos de futebol, novelas de

diferentes países e mesmo interagir em diferentes jogos eletrônicos com parceiros de diferentes lugares sem sair de casa.

APRENDIZAGENS COLABORATIVAS

A rápida difusão das TIC possibilitou grandes transformações nos comportamentos de muitos indivíduos que delas se apropriaram. A utilização de tablets, notebooks e smartphones por muitos alunos também tem se tornado cada vez mais presente na realização de pesquisas on-line, exigidas pelos docentes, ainda que essas tarefas sejam realizadas fora da escola, esses alunos fazem uso das TIC para pesquisas.

Nesse sentido, “É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno.” (MORAN, 2000, p.61). E a utilização das TIC tão presente na vida da maioria dos estudantes, se caracteriza como um viés de interlocução entre o ensino das disciplinas e a vida deles. A partir desse viés de interlocução, o ensino nas salas de aula, passa a fazer mais sentido para aqueles que têm em mãos instrumentos de interação e de desenvolvimentos outros de aprendizagem, para além de outros momentos de lazer e distração.

Assim, Moran defende que é importante “Partir de onde o aluno está. Ajudá-lo a ir do concreto ao abstrato, do imediato para o contexto, do vivencial para o intelectual” (2000, p.61) e, portanto, criar possibilidades de utilização das TIC a partir do contexto vivencial dos alunos, que muitas vezes as utilizam para distração e obtenção de informações corriqueiras como conversas e recados. Nessa configuração, “a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (MASETTO, 2000, p. 139).

Em um “mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade e com o mundo” (BEHRENS, 2000, p.77) Assim, a possibilidade de utilização das TIC na educação torna-se um caminho a ser percorrido, mediado e incentivado por professores, tendo em vista que já não estamos lidando com sujeitos passivos, aqueles que ouvem, e reproduzem o conhecimento ensinado pelo professor, mas com sujeitos ativos que constroem conhecimentos em parceria com os professores, com a sociedade e como o mundo.

Coll; et all (2010) afirmam que os ambientes criados por meio das TIC são cenários educacionais diferentes dos cenários tradicionais presenciais e que, portanto, exigem uma mudança profunda na forma de ensinar. Revelam também que essa perspectiva se pauta na premissa que diz que o professor carece passar de “transmissor do conhecimento para um guia” em que auxilia os alunos a

construir aprendizagens. O professor atua nesse processo de construção do conhecimento nos ambientes virtuais como facilitador para que o aluno possa “encontrar, organizar e administrar conhecimentos” (2010, p.220).

CURRÍCULO E COTIDIANO ESCOLAR

Partindo-se da compreensão de que não existe um único conceito sobre currículo, o mesmo tem significado no campo educacional a matriz curricular “com disciplinas, atividades, plano de ensino dos professores” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 19) e todo o conjunto curricular que precisa para dar prosseguimento ao processo educativo na escola.

Discutir TIC e, portanto, não envolver na discussão qual seja o papel delas no currículo ou não tentar compreendê-las como parte da matriz curricular, pode-se estar deixando em aberto uma questão fundamental da atualidade. Sobre currículo SILVA (2011) vem afirmar que: “o currículo envolve tanto propiciar ao aluno a compreensão de seu ambiente cotidiano como comprometer-se com sua transformação”. Esse, permite que o aluno compreenda seu cotidiano como possibilita sua transformação, a depender do olhar que a escola faz sobre o mesmo em seu cotidiano.

Quanto às TIC serem percebidas através do currículo, existem caminhos a serem percorridos no sentido de que essas, possam integrar-se a matriz curricular das escolas como também, passar a serem utilizadas como um dos complementos/elementos integrantes dos assuntos trabalhados nas aulas. Posto que, essas TIC são parte da vida dos alunos que frequentam as escolas. Elas chegaram e vão permanecer, assim como o rádio e a TV chegaram e fazem parte da vida de todos e que, portanto, também não vão embora.

Um dos nossos objetivos nesse trabalho se pauta em investigar, de que forma os professores utilizam as possibilidades franqueadas pelas TIC sob o olhar do currículo no cotidiano escolar.

Para tentar responder a tal objetivo, também nos apoiamos sob as lentes teóricas de LOPES E MACEDO (2011) quando essas veem afirmar que: “A escolarização só faz sentido na medida em que constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas sociais reais” (p.141). Ou seja, se a escolarização só faz sentido quando se constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas que façam sentido para eles, problemas reais, as TIC podem ser uma dessas possibilidades, no sentido de que, fazem parte da vida dos alunos. Mesmo que, as temáticas das TIC ainda não estejam presentes na matriz curricular como a matemática e a língua portuguesa, existe a possibilidade delas serem inclusas nas discussões de determinados assuntos dessa matriz, não descartando-se que essas TIC, no futuro próximo possam ser introduzidas como uma disciplina também indispensável e essencial para o trabalho com alunos de todos os níveis de ensino.

ANÁLISE DOS DADOS

Todos os sujeitos que participaram desse estudo enfatizaram que as TIC e seus recursos podem ser utilizados nas aulas de forma “on-line”, no entanto ao responder as questões da entrevista, as TIC são entendidas como aparelhos e recursos como programas e aplicativos que se usam também sem o acesso à Internet. Ao indagarmos se as TIC tinham ligação com a Internet, dentre as respostas, obtivemos a declaração que “*Internet seria um tipo, ... o mais geral, na verdade, deles*”...

Os “novos modos de aprender” são ainda ignorados pelo modelo vigente de escola e por muitos professores que não consideram que os alunos podem ter acesso (e muitos já têm,) a informações não apenas na escola. Pois “a construção do conhecimento é um processo interativo de estruturação recíproca entre sujeitos e meio ambiente, interno e externo, dinâmico, que se desenvolve no tempo” (BELLONI, 2008, p.730) Assim, a aprendizagem colaborativa apresentada pela autora se dá por meio da interação entre máquinas e a construção do conhecimento.

Nesse sentido, COLL; MONEREO (2010) sublinham que muitas escolas ainda exibem resultados “em geral muito pobres” quanto à incorporação das TIC nas regências dos conteúdos juntos aos alunos, embora existam aquelas dignas de elogios. Todavia, os autores também expõem que existem “restrições organizacionais e curriculares” e parte desse pouco uso das TIC nas salas de aula, entendemos que são geradas também devido a essas restrições nas organizações curriculares.

Diante dos relatos dos professores entrevistados, pudemos perceber que ainda não existe a inclusão efetiva do trabalho com as TIC na sala de aula, tampouco elas ainda são inclusas na matriz curricular nas turmas que foram estudadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Observamos que os recursos disponibilizados pelas TIC, como programas e interfaces que trabalham com conteúdo escolar são utilizados pelos professores, sobretudo, como suporte para própria pesquisa de materiais que são levados prontos para a sala de aula. Dessa forma, os recursos das TIC facilitam o planejamento das aulas e incremento dos conteúdos. Existe o entendimento pelos professores da pesquisa que a inserção das TIC na sala de aula é importante e que os alunos constroem novas formas de pensar e aprender, mas o uso, na prática não se materializa. Há uma subutilização dos recursos das TIC que permitem interatividade no cotidiano das salas de aulas. Nessa perspectiva, nos

depoimentos dos professores, não identificamos a ministração das aulas usando a rede.

Ainda são exibidas afirmativas sobre a importância de se incorporar as TIC na sala de aula, bem como a inserção dessas no currículo, tendo em vista que os alunos estão cada vez mais conectados às novas tecnologias.

Nesse sentido, consideramos que há ainda espaços em algumas salas de aulas nos quais a incorporação das TIC, assim como a discussão de incluí-las no currículo, não foi efetivamente consolidada visto que, fora dos muros da escola, a maioria dos alunos, (mesmo aqueles ainda pequenos) já desfrutam do acesso às tecnologias conectadas e inclusive, alguns desses alunos dão dicas de recursos das TIC como alguns aplicativos que podem ser utilizados para trabalhar determinados conteúdos nas aulas.

Nesse sentido, parece haver ainda, um considerável caminho a ser percorrido pela instituição escolar e pelos seus profissionais de educação na direção de explorar, de forma exitosa, o que há de boas opções franqueadas pelas TIC para promover aprendizagens de cunho colaborativo no cotidiano da sala de aula, bem como ao aprofundamento das discussões que permeiam as questões curriculares, enquanto campo articulador do cotidiano dos alunos e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução a metodologia do trabalho científico*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza.; GOMES, N.G. *Computador na Escola: Novas Tecnologias e Inovações Educacionais*. In: BELLONI, M.L. (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Infância, Mídias e Aprendizagem: Autodidaxia e Colaboração*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n.104- Especial p. 717-746, out. 2008.

COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, Pierre. *O que virtual*. São Paulo. Editora 34, 1996.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos T. *Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia*. In: Moran, José Manuel. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. et. al- Campinas, SP: Papirus, 2000.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. São Paulo, v.7 n.1
Abril/2011 <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 9 ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Érica, 2012.

- LIII -

CURRÍCULO: DISCUTINDO O DOCUMENTO A PARTIR DO ENFOQUE CTS

Peterson Fernando Kepps da Silva
Lavínia Schwantes

INTRODUÇÃO

Iniciar a escrita discorrendo sobre o ensino de ciências com o enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) requer, no mínimo, uma explicação, uma expressão por parte do autor sobre o seu entendimento e compreensão do enfoque CTS. Essa explicação se faz necessária porque não existe apenas uma única definição, mas inúmeros entendimentos sobre o enfoque CTS no ensino de ciências. Santos e Schnetzler (2010) apresentam um apanhado sobre estes principais entendimentos. Destes entendimentos, apontamos aqueles que estão em consonância com os autores deste artigo, são eles: é um ensino vinculado à educação científica e tecnológica do sujeito; participar da sociedade com os conhecimentos aprendidos no ensino de ciências; ensinar o caráter incerto e provisório das teorias científicas; estudar e conhecer a história e filosofia da ciência, que implica em uma compreensão social da ciência; propiciar que os alunos percebam o seu poder de influência como indivíduos e assim possam participar da sociedade por meio de suas opiniões.

Acreditamos que a alfabetização científica e tecnológica, o desenvolvimento do pensamento, da criticidade e o discernimento intelectual – capacidade de avaliar e refletir acerca das ideias com base nos conhecimentos construídos – fazem parte do alicerce do enfoque CTS no ensino de ciências. Ensinar científica e tecnologicamente um indivíduo vai além do ensinar a ler, capacita e desenvolve ferramentas que contribuem para uma maior interação com o mundo. Nesse sentido, cabe ressaltar que estamos e somos interpelados pelo discurso da ciência e para nos relacionarmos de forma argumentativa e

questionadora é importante que tenhamos conhecimento sobre os limites e potencialidades da ciência, do conhecimento científico.

Ao descrevermos o que é ou venha a ser CTS estamos, também, produzindo e constituindo um campo, uma verdade. Mas, entende-se aqui verdade como uma fabricação produzida em um determinado tempo, contexto e que não é absoluta. Existem atravessamentos que constituem a verdade. Relações de força, de poder. A verdade não é única, universal é, por assim dizer, uma invenção (FOUCAULT, 2015). Nesse sentido, não buscamos classificar, ordenar e colocar na mesma seara todos os entendimentos e concepções de CTS no ensino de ciências. Pelo contrário, colocamos em xeque as afirmações, elucidações universais, a construção do próprio conhecimento científico, dos métodos e das técnicas (SCHNORR e RODRIGUEZ, 2015). O CTS pode ser visto e analisado de outras formas, por outras vertentes, apesar de ter se consolidado pelo viés crítico.

Pensamos que o currículo escolar pode ser peça chave para que o enfoque CTS seja mais amplamente utilizado nas discussões envolvendo educação e em especial, no ensino de ciências nas escolas. Neste contexto, o currículo, território contestado, de disputas e embates (SILVA, 2009) corporifica uma organização escolar que abarca não só a listagem de conteúdos, mas o Projeto Político Pedagógico, as Feiras de Ciências e Literárias, a Festa de dia das Mães ou da Família; junina ou de dia do Índio. O currículo é a escola em funcionamento; é a expressão dos acontecimentos. Ele é o carimbo da escola, que marca indivíduos, disciplina, regula, forma identidades, produz efeitos, subjetiva sujeitos. Ele é uma possível porta de acesso para a inserção do enfoque CTS no ensino de ciências. É por meio dele que as diferentes formas de pensamento e de raciocínio podem trazer essa maneira de ver a ciência, a tecnologia e a sua inter-relação com a sociedade.

Dito isso, o presente artigo busca analisar a presença e a forma com que o enfoque CTS aparece no currículo de três escolas públicas de ensino fundamental da rede básica de ensino do município de Rio Grande – RS.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi a coleta de currículos de três escolas públicas de ensino fundamental da rede básica de ensino do município de Rio Grande – RS. Dessas três escolas, duas são da rede municipal de ensino e uma da rede estadual. A coleta dos currículos foi realizada em março de 2016.

Denominamos e assumimos os documentos analisados por currículo porque a solicitação feita aos supervisores das escolas investigadas foi que disponibilizassem o currículo de ciências. A escolha dos documentos entregues pelas escolas como currículo pode ser um indicativo do entendimento das mesmas do que compõe um currículo – a lista de conteúdos – ou seja, um entendimento tradicional.

A análise dos currículos busca problematizar o que está posto no documento com relação ao enfoque CTS no ensino de ciências. Busca encontrar pistas no documento com relação às seguintes questões: 1) Ciência voltada para o interesse social; 2) Ciência entendida como uma construção humana e produto inacabado; 3) ensino de ciências considerando o contexto do estudante e o interesse dele pelo tema; 4) conhecimentos construídos nas aulas de ciências que contribuam na atuação dos estudantes como sujeitos da sociedade; 5) ensino de ciências com menor ênfase nas definições e classificações e com maior destaque nas articulações dos assuntos. Esses critérios foram baseados a partir de leituras de Cerezo (1998), Santos e Schnetzler (2010), Schnorr e Rodriguez (2015), Auler e Bazzo (2001).

Os documentos são identificados pela numeração 1, 2, 3 no intuito de não expor as escolas e seus respectivos currículos. As escolas 2 e 3 são vinculadas a rede municipal de ensino da cidade de Rio Grande - RS, já a escola 1 a rede estadual. Ao todo foram três escolas e dois currículos, pois duas escolas apresentaram o mesmo, tendo em vista que foram elaborados a partir da Secretaria Municipal de Educação do município.

Os currículos apresentam características e propostas distintas e, para melhor organizar os dados extraídos do material, nos utilizamos de quadros como forma de sistematizar essas informações. Em todos os quadros (escolas 1, 2 - 3) contemplam-se os seguintes pontos: anos e trimestres que os assuntos/conteúdos são desenvolvidos; objetivo específico da disciplina de Ciências; objetivos gerais por ano/série e proposta metodológica.

O CURRÍCULO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Quadro 1 – Currículo de Ciências da escola 1 – Escola Estadual de EF			
Assuntos/Conteúdos			
Ano	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
6º ano	Água, poluição da água e água na cidade	Tipos de ecossistema	Lixo; solo e questões sociais; ar;

	de Rio Grande; fotossíntese e respiração dos vegetais; ecossistema.	(incluindo o local - Rio Grande – RS); solo; solo e saúde.	poluição (incluindo a local – Rio Grande – RS) e doenças relacionadas; problemas ambientais.
7º ano	Seres vivos (origem, característica, evolução e classificação - reinos); célula.	Reino das plantas (características, classificação, partes e função).	Reino animal (características gerais dos grupos).
8º ano	Célula animal e vegetal (núcleo e divisão); tecidos animais; alimentos e nutrientes; sistema digestório.	Sistema cardiovascular, respiratório e urinário.	Sistema endócrino na adolescência, sistema genital; embriologia; sistema nervoso.
9º ano	A matéria (estados), fenômenos físicos e químicos; ponto de fusão e ebulição; misturas (combinações, tipos e processos).	Átomos e elementos químicos; fórmulas e moléculas; funções químicas.	Movimento; força; trabalho; potência; som; eletricidade e magnetismo; máquinas.
Objetivo específico da disciplina de ciências.	Promover a compreensão da natureza como um todo dinâmico e ver o ser humano em sociedade, coagente de transformações do mundo em que vive, em relação essencial como os demais seres vivos e outros componentes do ambiente. Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar.		
Objetivos gerais por ano/série	Não possui.		
Proposta metodológica.	Não possui.		

Fonte: Autor

A escola 1 propõe em seu objetivo específico da disciplina de ciências um ensino que considera “a formulação de questões, o diagnosticar e propor

soluções para problemas reais”. Além disso, busca “promover a compreensão da natureza como um todo, ver o ser humano em sociedade, capaz de suscitar intervenções no meio que vive”. Isso pode ser caracterizado como um enfoque CTS, mesmo não tendo essa denominação ou qualquer referência ao Movimento CTS na sua constituição. Este currículo é marcado por alguns entendimentos, algumas concepções e proposições que se estreitam e até mesmo entrelaçam com o enfoque. Certamente, os objetivos apontados nos currículos não asseguram, por si só, a presença do enfoque CTS no ensino de ciências. Como já colocado anteriormente, o currículo pode ser uma das maneiras possíveis de inserção. Entendemos que não bastam apontamentos teóricos para que se efetive essa forma de desenvolver o ensino de ciências. É preciso que o professor converta esses objetivos teóricos em práticas, atividades e na arguição das aulas. O professor precisa assumir esse entendimento, essa postura. Do contrário, podemos ter objetivos dispersos no almoxarifado do processo educativo.

Ao formular questões, diagnosticar e propor soluções a partir do conhecimento científico – um dos objetivos do CTS – corre-se o risco de enfatizar ou até mesmo assumir a ciência como salvacionista, como uma instituição progressista, que proporciona o saber, o desenvolvimento e bem estar humano. Da ciência e tecnologia derivam não somente estudos e feitos em benefício da sociedade; existem fatos e acontecimentos históricos que evidenciam a não assepsia, o interesse econômico e a influência, muitas vezes desastrosa e dramática envolvendo a ciência. Neste sentido, um olhar CTS no ensino de ciências busca a desconfiância, uma visão atenta e uma análise criteriosa dos riscos e também benefícios gerados por meio desta instituição (SCHNORR e RODRIGUEZ, 2015).

Quadro 2 - Currículo de Ciências das escolas 2 e 3 – Escolas Municipais de EF		
Ano	Temas	Objetivos gerais por ano/série
6º ano	Ecossistemas aquáticos da nossa região	Caracterizar um ecossistema, com seus fatores bióticos e abióticos; Conhecer a diversidade de ambientes encontrados na nossa região, localizando-os em mapa e/ou imagem satélite: Praia do Cassino, Estuário da lagoa dos Patos, Estação ecológica do Taim, lagoas, arroios.
7º ano	Ecossistemas terrestres	Conhecer os principais ecossistemas terrestres da nossa região e do Brasil, identificando a diversidade de seres terrestres, tipos de solo e demais fatores abióticos de cada ambiente. Alguns ecossistemas: Estação Ecológica

		do Taim; Conhecer as relações de interdependência dos seres vivos entre si e com os componentes abióticos do meio; construir e explorar um exemplo de ecossistema terrestre (terrário) com alguns exemplares de seres vivos.
8º ano	Corpos biossociais	Não possui.
9º ano	Não possui.	Compreender os fenômenos químicos e físicos, relacionando-os com os corpos biossociais e suas utilidades práticas.
Objetivo específico da disciplina de ciências.		Compreender a ciência como uma produção; desmistificar e popularizá-la; identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida; compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos; formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais envolvendo as ciências naturais; combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações; valorizar o trabalho em grupo.
Proposta metodológica.		Não possui.

Fonte: Autor

Enquanto o currículo da escola 1 expressa seus conteúdos em forma de lista, apenas com o tópico de cada assunto a ser trabalhado, o currículo das escolas 2 e 3, que também apresentam o documento em uma listagem, se utilizam de verbos como conhecer, caracterizar, construir, explorar, entre outros, para constituírem o documento. Esses verbos evidenciam uma preocupação do currículo das escolas 2 e 3 com a forma e/ou maneira como determinado assunto vai ser abordado do que propriamente o assunto em si. Embora não exista um tópico ou item que descreva as maneiras nas quais as professoras e professores devem formular suas atividades, esses verbos pontuam e tracejam algumas formas de abordagens que precisam ser organizadas para que as atividades de ensino atinjam os objetivos do currículo determinado pela escola. A partir dessa observação, percebemos que não há uma indicação única para o trabalho com os assuntos, mas inúmeras delas. Por outro lado, a escola 1, principalmente no 7º ano, não traz nenhum indicativo de ação, como nos verbos da escola 2 e 3, e sim pontua termos conceituais como “características”, “funções” e “classificações” dos assuntos a serem desenvolvidos. Esses substantivos se afastam nitidamente

do currículo das outras duas escolas, constituindo outra conotação, outra ideia e concepção do que deve ser explorado nas aulas de ciências.

Ambos os currículos evidenciam uma preocupação com a região, com o local onde as aulas estão sendo desenvolvidas. Pontuam diretamente a cidade, a “nossa região”, como utiliza o documento das escolas 2 e 3. Há a valorização do contexto, dos ecossistemas locais, do ambiente no qual o aluno faz parte ou está próximo. Mostra que os saberes científicos, que o conhecimento, o meio ambiente não está lá, mas aqui também. Desta maneira, o currículo de ciências se estrutura com elementos que podem contribuir para que os alunos usufruam dos conhecimentos locais e, assim, aproximem a sua realidade (mesmo essa sendo multifacetada) com a estudada no cenário escolar, na disciplina de ciências. Ao problematizar situações oriundas do dia a dia, bem como aproximar o ambiente do aluno, há uma tentativa de assegurar que esses aspectos ganhem ênfase para, assim, haver uma melhor compreensão dos assuntos abordados e uma melhor atuação na convivência e interação com o meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais, pensamos em fazer uma breve análise da estrutura dos currículos e retomar as discussões a partir das questões elencadas no início do artigo sendo próprias do enfoque CTS.

A três escolas investigadas apresentam um modelo de currículo bem delimitado, regrado, com temas ou assuntos bem definidos, com tempos estabelecidos, objetivos para cada trimestre ou ano do ensino de ciências. Além disso, em linhas gerais, tanto a escola 1, como as escolas 2 e 3, distribuem os conteúdos de ciências nos mesmos anos: 6º - água, ar, ecossistemas (incluindo o ecossistema da região); 7º - diversidade dos seres vivos; 8º - tecidos, órgãos, sistemas; 9º - temas do campo da química e física. O que difere são as articulações propostas, os regastes dos assuntos ao longo dos anos e a forma como cada uma expõem seus objetivos e listagem de conteúdos.

Em relação aos critérios de análise 1 e 2, os currículos analisados apresentam sinais do enfoque CTS na disciplina de ciências. Expressam apontamentos como a ciência voltada para o interesse social, no qual objetiva promover a “compreensão da natureza como um todo dinâmico e ver o ser humano em sociedade”. Além de procurar “identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida”. Destacam

(currículo das escolas 2 e 3) a ciência como uma produção, como um tipo específico de conhecimento.

Os critérios 3 e 4, no qual apontam o interesse do aluno e que os conhecimentos contribuam na convivência em sociedade, não foram possíveis de analisar nos currículos, pois tais questões não foram apresentadas nos documentos investigados. Contudo, os professores e professoras podem, por meio de suas aulas, contemplarem esses critérios e, assim, desenvolverem assuntos e discussões com traços e características vinculadas ao enfoque CTS.

O ensino de ciências com menor ênfase nas definições e classificações e com maior destaque nas articulações dos assuntos, critério de análise 5, é encontrado no currículo das escolas 2 e 3, no qual percebemos uma variação de palavras com noções de ações que sugerem um “movimento”, uma multiplicidade de formas para a construção das aulas e problematização dos assuntos.

A análise realizada neste artigo ainda se aproxima de um viés “clássico” de CTS, no entanto, temos lido e pensado outras questões a partir da nossa sociedade dita pós-moderna, na qual as situações, as circunstâncias, os conhecimentos são contingentes; os sujeitos são múltiplos, descentralizados; e a sociedade é líquida, termo cunhado por Bauman (2007), para nos dizer que as instituições, as organizações sociais não podem (e nem conseguem) permanecer com a mesma forma por muito tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULER, D. BAZZO, W. Reflexões para a implementação do movimento cts no contexto educacional brasileiro. *Ciência & Educação*, v.7, n.1, p.1-13, 2001.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CEREZO, J. A. L. Ciencia, Tecnología y Sociedad: El estado de La cuestión em Europa y Estados Unidos. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 18. 41-68, 1998.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOUVEA, Antônio Fernando de. Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, Luiz Heron (org.) et al. *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SANTOS, W. L. SCHNETZLER, R. P. *Educação em Química: um compromisso com a cidadania*. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHNORR, S. M. RODRIGUEZ, C. V. Ciência, Tecnologia e Sociedade na contemporaneidade: implicações educacionais tramadas ao pós-estruturalismo. *R. B. E. C. T.*, v. 8, n. 3, p. 53 – 64, 2015.

- LIV -

O EDUCOMUNICADOR COMO AGENTE DE INTEGRAÇÃO DAS TIC NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rafael Gué Martini – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/Brasil)

INTRODUÇÃO

Em 2015, o grupo de pesquisa Educação Comunicação e Tecnologia (CNPq/UDESC) e o Observatório de Educação da Universidad del Norte (Colômbia) publicaram o livro *Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do Brasil e da Colômbia*. O livro discute os resultados de pesquisa realizada nas escolas públicas de ensino fundamental de Florianópolis (Brasil) e Barranquilla (Colômbia), nas quais foram aplicados questionários à cerca de 400 estudantes do 6º ano. Esta pesquisa resultou em dados inéditos sobre as relações destes estudantes com a tecnologia de informação e comunicação.

Analisando os dados destes questionários em Florianópolis percebe-se que, embora 66,8% dos alunos apontem que "as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) me ajudam a ser um estudante melhor" e 54,5% concordam que "as TIC são ferramentas necessárias para minha educação", 48,8% consideram baixa ou muito baixa "a capacidade dos professores de ensinar-me e fazer uso das TIC". Estes dados revelam que há uma lacuna no processo de aprendizagem no que se refere a integração do uso das TIC no ambiente escolar.

No mesmo ano de 2015 a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) realizou o programa de extensão *Educom.cine: Participação e Cidadania* (www.facebook.com/educom.cine), no qual foram desenvolvidas oficinas de audiovisual no contraturno da Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias. As oficinas foram destinadas à alunos do 6º ao 9º ano da escola,

voluntários de organizações locais e professores e ocorreram duas vezes por semana, no período de quatro horas do turno da tarde, nos dois semestres letivos. Os participantes tiveram, ao longo do projeto, aulas de roteiro, direção, produção, captação, som, animação, musicalização, lambe-lambe e edição integradas em exercícios práticos com oficinas qualificadas e equipamentos profissionais. O coordenador do programa de extensão, atuou como profissional da educação vinculado à escola, para auxiliar na sua integração com outros atores locais, por meio da produção audiovisual como estratégia de fortalecimento de seu ecossistema de comunicação.

Analisamos a seguir se esta atuação ajudou na resolução do problema de treinamento para uso das TIC, apontado na pesquisa internacional. Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem na educação básica no Brasil e na Colômbia. Em seguida buscamos relacionar as diversas áreas da Educação, conforme foram aplicadas no programa Educom.Cine, com as diretrizes para o ensino de nove anos apresentadas na Resolução CNE/CEB nº. 7, em especial no que se refere ao uso das TIC na escola.

Estas reflexões são resultado parcial da pesquisa O Educador como Agente Comunitário de Comunicação na promoção da integração local da escola por meio do audiovisual e foram feitas a partir da análise dos dados gerados no programa de extensão Educom.Cine, como o diário de campo do pesquisador e dos bolsistas; as atas das reuniões; planos de aula; questionários de avaliação aplicados pelo Programa aos seus participantes; e relatórios dos oficinas. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, como definida por Thiollent (2007).

AUDIOVISUAL, USO E TREINAMENTO PARA AS TIC

O programa de extensão Educom.Cine tem como referencial teórico a Educação, um paradigma que apresenta-se hoje como “um conceito orientador de caráter sociopolítico e educacional a partir da interface Comunicação/Educação” (SOARES, 2015, p.7) . Este paradigma pressupõe o uso das TIC para o fortalecimento do ecossistema comunicativo nos espaços educativos, por meio de ações articuladas em seis áreas: educação para a comunicação, mediação tecnológica na educação, expressão comunicativa através das artes, gestão da comunicação, pedagogia da comunicação e reflexão epistemológica sobre a educação (SOARES, 2011).

Dentro do programa de extensão Educom.Cine o seu coordenador atuou como educador na promoção destas áreas. O objetivo principal do programa foi colocar a comunicação a serviço da solidariedade, da interdisciplinaridade e da prática da cidadania por meio da alfabetização audiovisual. Esta alfabetização se enquadra como um treinamento para o uso das TIC, tendo em vista que o audiovisual é um recurso multimídia que utiliza diversas tecnologias para sua produção.

Neste contexto, praticando uma educação e comunicação dialógicas, o programa foi conduzido de forma a integrar os alunos, bolsistas, voluntários, professores e oficinairos em uma equipe única com a missão de produzir dois episódios de um programa de TV infantojuvenil. A proposta da equipe gestora era de fazer “com” os alunos e não “por” e muito menos “para” eles.

Na primeira aula os alunos entrevistaram os oficinairos e bolsistas sobre o programa de extensão. A divisão de tarefas se deu por afinidade e, após uma breve explicação sobre cada equipamento, eles se puseram a organizar o *set*, discutindo a escolha dos locais onde cada um seria entrevistado, perguntas a serem feitas, tipo de enquadramento, como seria rebatida a luz, onde posicionar o microfone boom, como fazer o *making of* o que escrever na claquete e quando bater a mesma para iniciar a ação.

E ação com as tecnologias foi o que não faltou ao longo de um ano do programa. O resultado da primeira aula já rendeu boas entrevistas e imagens para o teaser do programa (RONCALE; MARTINI, 2015). No segundo dia de oficinas, duas alunas já agradeciam a equipe por ajudá-las a criar um canal no youtube - a primeira declaração explícita sobre o treinamento adquirido para o uso das TIC. Um uso que não deve ser estimulado apenas como aquisição de conhecimento técnico, mas como uma forma de organizar a expressão criativa. Mas se expressar sobre o que?

O primeiro passo, antes do trabalho técnico, foi de vivência sensorial para a aquisição de novas experiências, que seriam o assunto gerador do programa de TV. A partir da temática dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), propostos pela ONU, os alunos foram levados para uma vivência sobre qualidade de vida e respeito ao meio ambiente (ODM 7) na Ecovila São José, ONG próxima à escola. A vivência foi registrada em vídeo pelos alunos com o acompanhamento de dois oficinairos e dois bolsistas.

Após a vivência ocorreu uma oficina de cordel, onde os alunos exercitaram a capacidade de rima e registraram as impressões sobre a Ecovila. Os cordéis foram um sucesso e, ao final da oficina, cada cordelista iniciante declamou seu cordel para a câmera.

A partir da vivência socioambiental e dos cordéis partiram para a montagem do roteiro de um vídeo de 26 minutos, feito exclusivamente com textos próprios e a partir de suas ideias sobre o que haviam vivenciado. Para essa tarefa contaram com a ajuda da oficina roteirista.

Nas oficinas de direção discutiram o roteiro plano a plano e as necessidades de produção. Um teste de elenco foi promovido pela turma na escola para a escolha de atores e teve a participação de 14 colegas de toda a escola. Eles compareceram ao teste de elenco, onde puderam encenar o trecho de uma cena e suas reações. As gravações foram exibidas para que o desempenho de cada candidato pudesse ser avaliado pela equipe de alunos do programa. Muitas risadas depois, todos que concordaram em participar estavam selecionados. Um processo que ilustrou como as TIC se integram à várias estratégias de trabalho que podem proporcionar aprendizagens coletivas, muito além da instrumentalização técnica.

Também aconteceram oficinas de animação, pois parte do vídeo proposto utilizaria esta linguagem. O oficinairo de animação propôs o uso da técnica de *live action* com figuras planas desenhadas ou recortadas de revistas, manipuladas com espetinhos de madeira em uma moldura de papelão - que formava uma espécie de teatro em miniatura. As animações ilustrariam os cordéis criados pela turma. A técnica aliou o uso de câmeras de vídeo e iluminação à produção artesanal dos cenários e dos elementos a serem manipulados. Alternava expressão artística e operação de equipamentos. No segundo dia de gravação já estavam todos trabalhando sozinhos nos equipamentos, na manipulação dos objetos na frente da câmera, na direção das cenas. A divisão das tarefas por interesse e afinidade fazia com que se dedicassem com entusiasmo às tarefas, sempre feitas com zelo.

No processo de captação de imagens a turma retornou à Ecovila para gravar entrevistas com os seus moradores. Lá cada um desempenhou uma função: produção, câmera, som, microfone boom, claquete, direção, making of (em vídeo e foto). Ali foi possível verificar a aprendizagem acontecendo quando a responsável pela direção, uma menina de 12 anos, definiu detalhadamente e com muita propriedade como seriam as gravações, orientando a equipe e conduzindo os entrevistados em suas posições. Não houve discussão, a autonomia surgiu naturalmente quando lhe foi concedido o espaço.

E como comprovar todo este treinamento e suas aprendizagens?

Durante a realização do programa um professor de geografia da escola agradeceu pelo excelente trabalho, pois os alunos da sua turma que participavam do Educom.Cine haviam realizado um vídeo de ótima qualidade para sua

disciplina, de forma totalmente autônoma. O vídeo era sobre o consumismo e integrava a técnica de painel semântico com colagens, feita nas oficinas de roteiro, com a de manipulação de figuras planas praticadas na animação (ANDRADE et al., 2015). Além do resultado técnico, o conteúdo demonstra uma visão crítica e capacidade de construção textual adequada à linguagem audiovisual.

Além deste exemplo, no questionário de avaliação aplicado à 14 alunos, 11 indicaram que aproveitaram os conteúdos e técnicas aprendidos no programa para fazer outros vídeos. Já identificamos acima um destes resultados positivos da alfabetização audiovisual promovida pelo programa. Outros produtos serão rastreados em novas pesquisas em andamento.

ENSINO DE 9 ANOS, TIC E EDUCOMUNICAÇÃO

Após avaliarmos algumas aprendizagens no uso das TIC promovidas pelo programa de extensão Educom.Cine, veremos como este programa “conversa” com a Resolução CNE/CEB nº. 7, no que se refere a este tema. Este exercício é uma forma de verificar possíveis aproximações do programa com o currículo do ensino fundamental.

Ao falar dos princípios norteadores das políticas educativas o texto elenca três: éticos, políticos e estéticos. No artigo 6, dentro dos princípios estéticos, apresenta o “enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade” (BRASIL, 2010, p. 2) Esta prerrogativa está diretamente relacionada com a área da educomunicação que trata da expressão comunicativa através das artes. No programa, os alunos puderam expressar sua arte ao gravar em vídeo a declamação de seus cordéis com os figurinos que escolheram; ao realizar a animação a partir de seus próprios desenhos; ao gravar a música tema do programa em conjunto com o grupo vocal da escola, a partir de uma paródia musical feita por eles mesmos; ao definir o roteiro a partir de suas referências e criatividade.

O programa Educom.Cine buscou valorizar a experiência escolar em sua integração com a sociedade. Promoveu duas vivências como ponto de partida para a elaboração dos audiovisuais: visita à Ecovila no primeiro semestre e ao Centro de Saúde no segundo semestre. A partir destas vivências e dos saberes que já possuíam é que os alunos foram estimulados a redigir os roteiros para os dois episódios do programa infantojuvenil que criaram. A turma gravou também uma entrevista na casa de uma adolescente do bairro que teve filho. Uma das alunas do programa foi a entrevistadora, promovendo uma aprendizagem mais

significativa e direta ao ouvirem o relato de uma experiência viva tão comum nas comunidades escolares.

Com relação aos conteúdos da base nacional comum e a parte diversificada, no artigo 12 verificamos que ambos devem ter sua origem “no desenvolvimento das linguagens, (...) na cultura e na tecnologia, na produção artística, (...) e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais” (BRASIL, 2010, p. 4). Ora, o programa Educom.Cine tratou de todos esses aspectos ao desenvolver a linguagem audiovisual com equipamentos de qualidade, promover a cultura do cordel, da produção artística própria e estimular o exercício da cidadania no contato com organizações locais. Na Ecovila tiveram contato com conceitos como o de corredores ecológicos, sustentabilidade, bioconstrução, segurança alimentar e finalizaram sua visita em um brinde de suco de açaí feito na hora, com frutos da palmeira nativa Juçara. No Centro de Saúde aprenderam sobre os condicionantes sociais da saúde, sobre as doenças mais comuns no bairro e formas de prevenção, filmaram a compostagem de resíduos orgânicos feita no pátio e perceberam a importância do planejamento familiar como forma de evitar a gravidez indesejada na adolescência. Ou seja, por meio da mediação tecnológica na educação, verificada a partir da proposta de se construir um vídeo, foi possível transitar por uma temática ampla e significativa ao longo do processo.

Mais adiante, ao tratar da relevância dos conteúdos, integração e abordagens, no artigo 28, a resolução trata especificamente das tecnologias:

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I - provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II - adequada formação do professor e demais profissionais da escola. (BRASIL, 2010, p. 8)

Neste sentido o programa Educom.Cine possibilitou uma oportunidade única de contato dos alunos com a educação para a comunicação, promovida pela oficina de roteiro, que apresentou diversos filmes e instigou a reflexão crítica sobre o papel social do audiovisual como ferramenta de manutenção da memória, de expressão artística, de denúncia ou de manipulação ideológica. Posteriormente

promoveu a mediação tecnológica na educação ao oferecer aos alunos recursos tecnológicos atualizados para que exercitassem sua capacidade de criar arte, expressar suas reflexões, editar seu mundo (BACCEGA, 2011). E isso foi realizado de forma intensa, com carga horária de 8h semanais, onde puderam praticar o uso da tecnologia e aprender a operar a linguagem áudio-scripto-visual, como foi (re)definida a linguagem audiovisual por Cloutier (1975). E como é uma linguagem multimídia, os alunos tiveram contato com equipamentos de vídeo, de foto, de gravação de áudio, de iluminação, de cenografia, edição e com aquela tecnologia que é a mais essencial de todas: o trabalho em equipe.

Infelizmente, embora previsto, não foi possível promover a formação dos professores para esta mesma finalidade. Foram convidados, mas apenas dois compareceram em alguns dias de oficina, mesmo assim de forma descontinuada e breve. Talvez pelo programa acontecer no contraturno ou por desconhecerem o seu potencial.

APONTAMENTOS FINAIS

Desta forma verifica-se que o educador, atuando na gestão da comunicação nos espaços educativos, implementou o programa Educom.Cine promovendo o uso das TIC junto à comunidade escolar a partir de um pequeno, mas significativo grupo de alunos das séries finais do ensino fundamental. Fez isso de forma criativa, com qualidade técnica e estimulando a autonomia e protagonismo juvenil para tratar de questões de saúde e meio ambiente, temas que figuram como conteúdos importantes no currículo escolar. Também promoveu a integração da escola com seu ecossistema comunicativo local, visitando instituições próximas e abrindo vagas para voluntários das organizações parceiras.

Por outro lado o programa apresenta várias possibilidades de, integrado ao currículo, auxiliar no cumprimento das diretrizes nacionais para o ensino de 9 anos, em especial no que se refere à transversalidade da comunicação e do uso das TIC. Por conta desta percepção, a edição do Educom.Cine em 2016 já ocorre vinculada ao currículo, com a parceria dos professores de 4 disciplinas com os oficinairos, bolsistas e o educador. Uma nova experiência, com maior participação dos professores e que deve trazer novos resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, H. B. DE et al. *Consumismo*. Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3jwJ6hycYb4&feature=youtu.be>
- BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, ADÍLSON ODAIR; COSTA, M. C. C. (Ed.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 31 – 41.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº. 7 de 14/12/2010*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2016
- CLOUTIER, J. *A Era de EMEREC ou a Comunicação Áudio-scripto-visual na hora dos self media*. 2ª. ed. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa, 1975.
- HUNG, E. S. et al. *Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do Brasil e da Colômbia*. 1. ed. Barranquilla, Colômbia: Editorial Universidad del Norte, 2015.
- RONCALE, M.; MARTINI, R. G. *TEASER Educom.Cine 2015*. BrasilUDESC, , 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X9VeKttfdW8>
- SOARES, I. D. O. *EDUCOMUNICAÇÃO - O CONCEITO, O PROFISSIONAL, A APLICAÇÃO*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- SOARES, I. D. O. APRESENTAÇÃO A Educomunicação em diálogo com as tecnologias , na educação básica. *Comunicação & Educação*, v. 19, n. 1, p. 7–14, 2015.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação* o. São Paulo: Cortez, 2007.

- LV -

MODOS DE EXISTIR EM SALA DE AULA: TECNOLOGIAS E POSSIBILIDADES EM UMA *VIDA ESCOLA*

Rejane Gandine Fialho – Prefeitura de Vitória (Brasil)

Sandra Maria Machado – Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

Hiran Pinel – Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

INTRODUÇÃO

Sou um apanhador de desperdícios:

*Amo os restos
como as boas moscas.*

*Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.*

*Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.*

*Só uso a palavra para compor meus silêncios
(Manoel de Barros)¹⁰⁸*

Limites, possíveis e sentidos são movimentos que buscamos por meio dessa pesquisa, ouvindo pais, professores e alunos a partir de perspectivas que

¹⁰⁸ Manoel de Barros é um poeta brasileiro nascido em Cuiabá (1916). Faleceu em 2014 (Campo Grande). Enquanto ainda escrevia, Carlos Drummond de Andrade teria recusado o epíteto de maior poeta vivo do Brasil em favor de Manoel de Barros. Sua obra mais conhecida é o "Livro sobre Nada", de 1996.

envolvem dobras, enunciados e relações entre real/virtual, tendo como base estudos que tomam Deleuze como ponto de tangência. O percurso segue a “invençônica” de Manoel de Barros, uma vez que os aparelhos celulares tornaram-se mais que objetos de uso permanente, povoam um universo de consumo e desejo, de marcas de poder e de classes sociais, de estabelecimentos de vínculos emocionais, bem como das angústias de pertencimento ou não a determinados grupos. Se entre os adultos esse universo é capaz de impor ou inibir comportamentos, entre crianças e adolescentes essa modalidade torna-se um imperativo. Se a dobra exprime a invenção de diferentes formas de relação consigo e com o mundo ao longo do tempo, o uso do celular tem possibilitado um olhar para esse plano de imanência que se operacionaliza no debate que envolve o espaço escolar. Os “meios de confinamento” e sua lógica disciplinar apresentados por Foucault são colocados em suspeição quando a vida da escola entra na rede – sejam quais forem os desdobramentos. A indústria de consumo investe cada vez mais nesses usuários e no desejo de ter/ser que invade nossas experiências. Interessa-nos entender como esses lugares ocupados pelas tecnologias na vida social são consolidados no cotidiano escolar, quais sentidos têm sido buscados pela escola em relação à chegada do aparelho celular aos espaços escolares, quais têm sido os silêncios, as interrupções, as ligações, as mensagens...

UMA PRIMEIRA CHAMADA...

Em 2016 o estado do Espírito Santo enfrentou duas votações no plenário da Assembleia Legislativa para que fosse liberado o uso do aparelho celular nas unidades escolares. A primeira terminou empatada e na segunda, realizada um dia após o primeiro pleito, foi revogada a lei que proibia o uso de celulares em sala de aula (Lei 8.854/08)¹⁰⁹. A indecisão vinha mesmo da complexidade que abarca o tema, bem como das diferentes forças que ali se

¹⁰⁹ **LEI Nº 8.854** - *Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas salas de aula dos estabelecimentos da rede estadual de ensino.*

Art. 1º Fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula dos estabelecimentos da rede estadual de ensino.

Art. 2º É facultado ao Poder Executivo baixar as medidas cabíveis à fiel execução da presente Lei.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

encontravam para o diálogo (ou para a exclusão dele). O ano anterior (2015) fora marcado por diversos episódios envolvendo professores, alunos, funcionários de escolas das redes públicas e privadas que, por meio do aparelho celular, mostraram à sociedade faces de uma escola até então guardada sob sete chaves e infinitos códigos.

Participamos em seis escolas de momentos de observação, rodas de conversa com alunos, pais e professores e apresentamos neste trabalho traços dessas reflexões tendo como referência pensamentos de Gilles Deleuze. Delimitamos nosso *corpus* com alunos de idade entre 11 e 16 anos, embora observações sobre crianças menores tenham chamado bastante nossa atenção para um outro grupo de reflexões.

No conceito de enunciado de FOUCAULT (1993) buscamos alguns desdobramentos para essa conversa: “o enunciado instala-se ao mesmo tempo no sonho e na realidade, na ficção e no saber, estando nesta hesitação entre duas condições do enunciado o ponto de fuga, a linha de transformação do pensamento”. Se prosseguirmos por este raciocínio, podemos pensar o uso do celular no território escolar nesse entrelugar; nem vítima, nem vilão, apenas existência e possibilidade. Apostamos em caminhos no campo de investigação que nos fazem transitar na existência de pulsantes vidas tecnológicas que se fazem e refazem no tempo/espço do conhecimento sistematizado também pela escola. As tecnologias e suas relações com o contexto escolar, e em especial o celular - tomado como ponto de reflexão neste trabalho, exprimem ideias centrais do pensamento deleuziano para as dobras que passam por ações como traçar, inventar, criar, relacionar, dizer e não dizer, dobrar-se e, essencialmente, (des)dobrar-se, achar-se um e encontrar-se no outro.

A dinâmica das tecnologias no espaço escolar, a multiplicidade proposta e as possibilidades que levam à fuga de controles são acontecimentos indigestos à escola tal como vem sendo vivida. Foi necessário trazer ao ordenamento jurídico uma questão que caminha por entre redes de conhecimentos e devires que, permitindo o Estado ou não, formarão experiências de aprendizagem.

Nossos grupos

“Uma comunidade educacional mais ampla e democrática seria o melhor remédio para, por uma parte, arejar os centros, vinculá-los mais com o entorno e, por outra, desentorpecer a vida comunitária”
(SANTOMÉ, 2011)

O grupo de alunos foi composto por estudantes com idades variando entre 11 e 16 anos. Além da observação em sala, foram realizadas conversas nos horários de entrada, saída e nos intervalos. Duas rodas de conversa sistematizadas reuniram os estudantes para reflexões sobre o uso do celular. Enquanto os mais jovens não imaginam um mundo sem o aparelho, os mais próximos da idade adulta apresentam discursos já incorporados de regras e limites. O aluno 12 tem onze anos, estuda em uma escola pública e tem aparelho celular desde os nove anos: “Eu preciso do celular porque aqui tem tudo. Se eu preciso de alguma coisa eu passo um *whatsapp* para a minha mãe; se eu quero chamar alguém para conversar eu posso e se eu quiser jogar eu também posso. Eu até marco no celular as coisas da escola, faço pesquisa e tudo”.

Já o estudante 9 tem quinze anos, está no nono ano de uma escola pública e considera importante os limites: “Eu uso o celular, mas na sala não pode porque tira a atenção da gente. O celular tem coisa bem interessante e se puder usar na sala ninguém vai prestar atenção na matéria”.

A maioria dos pais/responsáveis que participaram das rodas de conversa estabelecem com as tecnologias uma relação de uso, de “tirar proveito” do que pode ajudar. “Eu considero que o celular pode ajudar muito na disciplina de matemática, mas é preciso monitorar esse uso”, afirma o pai 17. Já a mãe 15 considera “desnecessário” o aparelho de celular estar na sala de aula: “Não há necessidade e se eu precisar falar com meu filho é só ligar para a escola”. É perceptível nas falas apresentadas o quanto ainda não pensamos as tecnologias como modificadoras de uma *vidaescola*. Mas esse é também o pensamento de vários professores que afirmam ser o celular “um instrumento que coloca em risco a ordem da sala, agita os alunos e possibilita que tenham ações fora dos padrões da ética”.

Entre os professores temos opiniões diversas acerca do celular na escola. Se por um lado temos profissionais céticos, apesar do pouco tempo em sala de aula, por outro temos educadores completamente encantados. A maior dificuldade parece mesmo girar em torno do equilíbrio entre os modos de ser e estar na escola. “Um aluno faz uma pergunta só para saber se a gente sabe a resposta porque ele já está com a internet aberta no celular”, afirma a professora 7. A relação de poder, de definições de donos para o conhecimento foi realmente estremecida com as tecnologias e o celular aproxima esse desafio da unidade escolar haja vista a facilidade de acesso a esse tipo de aparelho.

Apresentamos aos grupos o desafio de relacionar-se com o mundo a partir do seu corpo, em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens – estando entre essas linguagens algumas experiências com

o celular. Tomamos como base nesta primeira etapa três princípios fundamentais para o desenvolvimento das atividades: **Éticos** (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); **Políticos** (direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática) e **Estéticos** (sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações comunicativas).

NOSSAS REDES...

A partir dessas vivências foi possível perceber que o celular é visto majoritariamente como ferramenta e ainda não entra na conversa com pais e professores como modo de vida, como parte de um corpo que funciona com a tecnologia e também além dela. Os celulares constituem-se como dispositivos de práticas discursivas e não discursivas, nas mais diversas formas de lidar com essa tecnologia, seja para mensagens de texto, de imagens, vídeos, áudios, efemeridades. A partir desses movimentos refletimos sobre o fato de essa tecnologia poder atuar tanto para a manutenção quanto para a liberação de novos fluxos. A multidão (muitas vezes relacionada à rede de alunos) não consegue existir sem o conceito de conexões e o uso dessa rede acabou atuando como força externa que “apimenta” o pensamento.

Faz-se importante pensar na noção de conjunto, de comunidade cooperativa (NEGRI, 2003) que envolvem a presença (ou seria onipresença?) do celular em sala de aula. Para Negri, está esta relação sustentada por redes de saberes, fazeres e poderes nas quais se manifestam a capacidade das “populações” de assumirem as condições biopolíticas da própria existência. O celular traz o comum para dentro da escola por meio de uma relação com os outros que vivemos nos mais diversos espaços e isso nos possibilita experiências com um currículo para além da burocratização, um currículo que pulsa e se movimenta potencializando o que há de cooperativo em nossa inteligência. Conforme nos ensina CARVALHO (2011):

“Portanto, falar sobre o cotidiano escolar e o currículo como coletivo atravessado por linguagens, conhecimentos, afetos/afecções implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, para o questionamento dos “possíveis” do coletivo escolar constituir-se nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional.” (CARVALHO, 2011)

Interessante observar como alunos e professores têm concepções diferenciadas (até antagônicas) sobre a possibilidade do tempo livre como tempo de pensamento. “A coordenadora não entende que a hora do recreio é nosso tempo livre e com ele a gente pode fazer o que quiser. Eles acham que quando a gente está fazendo alguma coisa no celular é só brincadeira. A gente joga, mas a gente aprende muita coisa com os jogos, mas aqui na escola só o que não é do celular é que presta”, afirma a aluna 24.

Relações de narrativas com o celular não são auto-centradas e possibilitam uma *vidaescola* como permanente processo de negociação. Uma *vidaescola* com diferentes intensidades, sempre dentro e fora (fita), o que acaba sendo colocado sob suspeição quando os gestores escolares promovem a sacralização do celular como aquilo que foi expropriado do uso comum no espaço escolar. Seguindo essas linhas de fuga e de articulação, prosseguimos com o pensamento deleuziano para refletir sobre os lugares que ocupamos (professores e tecnologias) nesse percurso da aprendizagem escolar. Pela própria natureza do pensador com quem dialogamos não seria uma boa escolha definir esses lugares como se fixos fossem, sem entrelaçamentos, rupturas, agenciamentos. Diante disso, buscamos investigar a participação do que KOHAN (2002) chamou de “uma permanente "preocupação" do pensamento político: a vontade de poder das maiorias”. O autor continua:

“Eis algumas perguntas de um pensamento político: como destacar os devires minoritários sem modelos e as linhas de fuga do controle contínuo e da comunicação instantânea? Como suscitar acontecimentos que escapem ao controle? Como resistir de forma afirmativa, sem renunciar à diferença?”.

Nosso encontro seguinte levou aos participantes esses questionamentos. Como resistir? É preciso resistir? A que estamos resistindo? Com quais estratégias? Fez-se então um movimento rumo ao devir, à imanência. Não é mais uma discussão entre o bem e o mal, entre usar e não usar, entre o permitido e o proibido. As tecnologias seguem para um plano de imanência, configuram-se como possibilidades que compõem o espaço escolar e por ele são compostas. Caracterizam-se pela incompletude nas ligações, são voláteis ao tempo, reconfiguram as relações, desestabilizam os pensamentos lineares porque estabelecem redes diversas, compõem o que temos como impessoal e singular.

Se por um lado a possibilidade de pesquisa é apontada como relevante fator em defesa da liberação do uso do celular no espaço escolar, por outro as situações que levaram diversas pessoas ao constrangimento são apontadas como fator negativo. Faz-se, então, um estranhamento que produz uma abertura para a sensibilidade, um movimento de produção de verdades que precisa considerar sentidos possíveis para chegar a possibilidades de aprendizagens. A experimentação em uma *vidaescola* está intimamente atrelada às aberturas aos possíveis, aos possíveis usos, aos possíveis fazeres, aos possíveis seres que se constituem também com fazeres diversos.

A discussão sobre as tecnologias não pode mais chegar às escolas como assunto transversal. Uma cartografia marca *escolavidatecnologias* no mesmo *espaçotempo*, indicando referentes de uma lógica existencial que se produz no próprio movimento, animado pelas lógicas das intensidades. Por não serem lineares, as ações que movimentam o celular na escola não vêm como representação do que já está ali presente, mas como capacidade de desviar. Nesse sentido, o pensar as tecnologias no espaço escolar, e neste caso específico – o celular, não deve ser uma postura isolada da representação que as tecnologias têm na constituição do humano, daquilo que nos potencializa como aprendentes – independente de ocuparmos posições de pais, professores ou alunos. KOHAN nos põe a pensar:

“Pensar é experimentar, problematizar, encontrar. Pensar na imanência, sobre planos igualmente traçados, inventados, planos sempre móveis, mutantes. Pensar cada vez o que significa pensar. Pensar os problemas, as soluções, os sentidos, as verdades, a diferença. Pensar sempre, sem pontos fixos, sem quietude. Nunca parar de pensar. Nunca parar o pensar. Movimento do pensar. Nomadismo do pensar. Singularidade do pensar.”

Lembrando Derrida, podemos refletir acerca de diferenças entre desconstruir e destruir e, assim, analisar como a tradição é capaz de frear um curso de desconstrução tão importante às construções curriculares. O que se trouxe à escola por meio da designação curricular já não é suficiente para garantir possíveis, impõe uma série de nós ao definir linhas que delimitam dimensões muito estreitas para o conhecimento, para as linguagens, para os afetos/afecções. Deleuze nos diz: fluxo não é fixo. E o celular no espaço escolar pode constituir fluxo, movimento, desconstrução de espaços consolidados em detrimento do respeito às diferenças, ao humano, ao outro que se faz conosco. Nesta relação

com a rigidez fixa das experiências curriculares no espaço escolar propomos uma reflexão sobre a chegada de mais esta materialidade na *vidaescola*, uma materialidade perpassada pelo real que nos permite criar algumas invisibilidades e outras tantas possibilidades.

Os espaços são agora co-habitados, conhecimentos são partilhados porque o mundo e as enciclopédias estão à mostra. Mas onde está a potência do partilhamento desse conhecimento? Da comum ação que nos torna humanos e sensíveis e, também por esse motivo, nos leva a caminhos de infinitas e possíveis aprendizagens. O conteúdo escolar é um valor em si mesmo e pode ser reificado se conseguirmos produzir um coletivo *aprenderensinarviver* que nos evidencia negociações e nos possibilita desterritorializações importantes no caminho escolar. Quais seriam, então, os sentidos vivenciados pela comunidade escolar ao “permitir” o aparelho de celular no espaço escolar? Em PINEL (2003) podemos compreender os caminhos dessas invenções criativas que enriquecem nossa *vidaescola*:

“O sentido emerge e se cristaliza na ação. É a ação que, ao se permitir conduzir pelo sentido, revela o próprio sentido do sentido. [...] O homem é conhecido como um ser que, por ter consciência, jamais poderia ser fruto do meio, sendo livre e jamais condicionável. Torna-se claro, assim, que a vida é plena de sentido sob qualquer condição e em todas as condições, de dor, angústia, morte...”

Retomemos Paulo Freire e sua busca pela coerência (1991) e temos a nossa frente a impossibilidade de controle das realidades pelos modelos que as estruturam, definem e explicam. Assim, a interação com o celular na escola não está inscrita em obediências às normas e princípios, legislações e decretos, mas no movimento que se faz cotidianamente, reconhecendo o outro e trazendo-o para espaços de devires e invenções também no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: a pedagogia do oprimido revisitada*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Verdade e subjetividade* (Howison Lectures). Revista de Comunicação e linguagem. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

KOHAN, Walter Omar. *Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento* in Educação e Realidade. Rio de Janeiro, 2002. 123-130p.

MELLO, José Marques de (org.). *MÍDIA E ESCOLA - Perspectivas para Políticas Públicas*. Disponível em http://www.redecep.org.br/midia_educacao.php

PINEL, Hiran. *Educadores da noite; educação especial de rua, prostituição masculina e a prevenção as DST/AIDS*. 2 ed. Belo Horizonte: NUEx-PSI Editorial, 2003. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em 14 de maio de 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Instituições educacionais no marco de sociedades abertas e educadoras: a necessidade de estruturas flexíveis e de articulação entre atividades escolares e extraescolares. In FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

- LVI -

O “AVESSO DO AVESSO”: QUEM VEM PRIMEIRO, AS TICs OU OS CONTEÚDOS? DECIFRANDO ALGUNS MISTÉRIOS NO UNIVERSO DAS MÍDIAS DIGITAIS

Signe Dayse Castro de Melo e Silva – UFPB (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este texto trata do “Relato de Experiência” que vem se desenvolvendo desde 2014 no âmbito do Curso de Comunicação em Mídias Digitais/CCMD, vinculado ao Departamento de Mídias Digitais/DEMID do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/CCHLA da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. O CCMD da UFPB nasceu do Projeto REUNI do Governo Federal em 2009, com o objetivo de formar Produtores de Conteúdos capazes de atuar nas áreas de Educação, Jornalismo, Engenharias, Arquitetura, Medicina, Direito e Psicologia, numa proposta bastante arrojada que atendia às necessidades do mercado e ao advento das tecnologias digitais e do mundo virtual. De acordo com o Projeto Político Pedagógico/PPP do CCMD (CCMD, 2009),

a) As Mídias Digitais resultam da convergência e interfaceamento de um variado número de áreas do conhecimento, a saber: Comunicação Social, Artes, Ciências Sociais, Filosofia, Psicologia, Linguística, Ciências da Informação, Marketing, Direito Digital, Educação (em particular a EAD), Ergonomia, Informática e Tecnologias de Informação e Comunicação; b) Mídias Digitais, enquanto área de conhecimento integra uma variedade de conceitos, teorias, técnicas, processos e métodos provenientes, das áreas supracitadas (entre outras). Como resultado desta atividade de integração, as Mídias Digitais, extrapolam, vão além dos conceitos e teóricas de uma única

área (como a Comunicação Social), oferecendo uma nova perspectiva bem como, novos recortes e abordagens metodológicas o que resulta, como consequência, em objetos de estudo diferenciados.

Ou seja, é uma proposta de educação multidisciplinar, que favorece uma contínua interação colaborativa de seus educandos com as mais diversas áreas de conhecimento de maneira autônoma, ou integrando equipes complexas de educadores, editores, desenvolvedores, *webmasters*, analistas, programadores, dentre outros.

O Projeto “Avesso do Avesso” nasceu no âmbito do CCMD/UFPB a partir das primeiras constatações do docente da disciplina de Metodologia Científica, de que os estudantes do Curso chegam ao primeiro período/ano de universidade com um considerável ferramental de *softwares*, aplicativos e programas pertinentes à sua formação já sob um expressivo domínio cognitivo, gerando desinteresse pela disciplina e, em alguns casos, conflitos entre docentes e estudantes. A problemática instalada requeria respostas à seguinte pergunta: como viabilizar exercícios que potencializassem o uso das competências adquiridas antes da entrada no ensino superior, tendo o conteúdo da disciplina de Metodologia Científica como “cenário” das práticas e propostas a serem executadas pelos estudantes de Mídias Digitais. Sendo a ementa/programa da disciplina de Metodologia Científica não muito diferente das centenas ministradas na Universidade Brasileiras, ou seja, “*Ciência e metodologia; Metodologia de estudo e expressão; Comunicações científicas; Elaboração de projetos e produção de comunicações científicas; Redação de resenhas, artigos, comunicações, posters, relatórios técnicos*” (CCMD, 2009), o desafio posto era tornar a disciplina atraente a um grupo de jovens estudantes (em média 17 anos) que, conhecidos como Geração Y-Z, já chegam à Universidade com um relativo conhecimento em tecnologias e um impressionante trânsito pelas Redes Sociais e de Colaboração.

Inicialmente abrimos uma Sala de Aula Virtual, na Modalidade Secreta, na Rede Social Facebook, associada ao perfil pessoal do docente da disciplina. Convidamos os estudantes a se agregarem a ela e a colaborarem com a “customização” da interface. Algumas fotografias de trabalhos em antigas atividades serviram de inspiração [Figura 1]

Figura 1: Sala de Aula Virtual – Modalidade “Grupo Secreto” na Rede Social Facebook – Perfil do Docente da Disciplina de Metodologia Científica



Para que os estudantes pudessem conhecer melhor as suas potencialidades na produção de conhecimentos e, antes de adentrar aos conceitos clássicos da Metodologia Científica, no primeiro ano de desenvolvimento o projeto estabeleceu duas colunas teóricas de sustentação: a Aprendizagem Significativa, de David Ausubel e a Formação por Competências, de Philippe Perrenoud e Antoni Zabala. O objetivo era estimular o autoconhecimento e mapear o perfil do grupo dos 50 (sessenta) estudantes do P. 2 (Segundo Período) do curso, com o intuito de levá-los a conceber seus próprios referenciais de competências, as quais seriam descobertas, fortalecidas ou desenvolvidas no decorrer dos seis períodos subsequentes, considerando-se a estrutura cognitiva de cada um, objetivo este atingido através do levantamento de conhecimentos adquiridos anteriormente, e ainda, os adquiridos por descoberta no decorrer das 05 (cinco) oficinas realizadas durante a disciplina, executadas com este propósito.

A necessidade de compreensão dos movimentos, escolas e teóricos que sustentavam as suas habilidades cognitivas e capacidades de apreensão surgiram logo no início das atividades da disciplina. Observava-se em quase sua totalidade certa “angústia” dos estudantes de Mídias Digitais relativas à falta de atenção, ao excesso de sono e a inabilidade em controlar as “distrações” que são uma constante nos ambientes virtuais e por consequência nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Assim, partimos imediatamente para o entendimento dos três tipos de aprendizagem (Cognitiva, Afetiva e Psicomotora), seguidos dos conceitos de Pedagogia, Heutagogia e Andragogia (CAVALCANTE, 1999, p. 2) e das abordagens de ensino (Comportamentalista, Cognitivista e Humanista) segundo Moreira (1999, p. 140) e Kenski (2014, p. 4), da forma mais simples possível e, apenas, com o interesse de “situá-los”.

Embora para Gomez (2010, p. 11) seja inegável que o “uso da internet está abrindo um caleidoscópio de modos de apropriação nos mais diversos âmbitos” a defesa de um conhecimento significativo, contextual, tácito e vivencial, é um caminho ao equilíbrio nas relações entre professor e aluno, numa era em que o aluno, por incontáveis possibilidades e circunstâncias ‘acessa’ a informação numa velocidade impossível ao professor de alcançar e manter em níveis confortáveis. Desta feita, são sempre bem vindas práticas docentes que favoreçam o “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (WERTHEIN, 2000, p. 22).

Uma das saídas possíveis é apresentada pelo Psicólogo Americano David Ausubel (1918-2008) que segundo Moreira (1999, p. 153) sinaliza que a “Aprendizagem Significativa” é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica existente. Assim, uma aprendizagem significativa pode ser alcançada a partir de uma proposta educacional de caráter andragógico, considerando-se as particularidades do aprendizado de adultos-universitários, favorecendo o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Em complemento ao conceito de Aprendizagem Significativa, também propusemos uma reflexão sobre o de Formação por Competências, de Philippe Perrenoud (Sociólogo Suíço, ainda entre nós) que diz que “as competências são construídas somente no confronto com verdadeiros obstáculos, em um processo de projeto ou resolução de problemas”, ou seja, a partir de significados reais. Assim, outra possibilidade de dar sentido e significado à aprendizagem é o estabelecimento de conhecimentos, habilidades e atitudes ‘úteis’ ou de real significação à solução de problemas concretos (PERRENOUD, 1999, p. 69).

Com Zabala e Arnau (2010, p.95) encontramos a “ponte” que une as duas pontas conceituais, uma Aprendizagem Significativa para a Formação de Competências:

Nossa estrutura cognoscitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento. Esses esquemas se

definem como as representações que uma pessoa possui, em dado momento de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida, esses esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados á realidade e, portanto, mais ricos em relações. Se isso realmente é assim, qualquer nova aprendizagem deverá “constituir-se” a partir dos esquemas existentes. Isso significa a caracterização dos conhecimentos prévios, sejam competências ou seus componentes, como ponto de partida para as novas aprendizagens.

Ou seja, a aprendizagem se dá de forma mais ampla e significativa a partir de um ponto já existente de saberes. Sabendo o docente acionar este ponto de partida, as novas competências se ajustarão a ele e passarão a florescer em novos conhecimentos.

Construídos estes fundamentos, associamos os conteúdos programáticos do PPP do CCMD/UFPB aos propostos por Leão (2016, p. 10) numa perspectiva de clarificação dos objetivos da Metodologia Científica no universo do Ensino Superior:

- a) Auxiliar no processo de adaptação do aluno, integrando-o à Universidade, minimizando suas dificuldades quanto às formas de estudar e levando-o a tirar maior proveito do estudo.
- b) Fornecer informações e referencial para a confecção de trabalhos científicos: resumos, esquemas, monografias, relatórios e artigos científicos.
- c) Habilitar o aluno para uma leitura crítica dos textos e da realidade e capacitá-lo para que produza conhecimentos.
- d) Introduzir o aluno nas técnicas básicas da pesquisa científica.

Nessa perspectiva, o conjunto das teorias e ações de Metodologia Científica + Aprendizagem Significativa + Formação por Competências, constituiu-se num eficiente ferramental educacional, gerando infinitas possibilidades de construções e produções de conhecimentos e conteúdos, particularmente na formação em Mídias Digitais.

UMA EXPERIÊNCIA CHEIA DE SIGNIFICADOS

A experiência ocorreu no Semestre 2015.1 e junto ao P2. Logo nos primeiros momentos de contato com os estudantes, foi proposto ao grupo um modelo de trabalho apelidado de “transgressor” e adaptado para os conteúdos programáticos contidos no PPP/CCMD, na disciplina de Metodologia Científica, ofertada a 50 (cinquenta) matriculados.

O proposto foi que, concomitante ao aprendizado de Metodologia Científica, os estudantes pudessem passar por uma experiência significativa e que favorecesse aos mesmos a “construção de uma proposta curricular desafiadora”, fugindo dos clássicos modelos existentes, trazendo à memória e às práticas acadêmicas novos caminhos de produção de conhecimentos. Assim, as atividades seriam divididas em 05 (cinco) etapas/momentos, de forma a aproximarem os estudantes de suas competências e habilidades pré-existentes, do seguinte modo:

Quadro 1. Proposta construída com os estudantes de Mídias Digitais da UFPB

Conteúdo Programático	Atividade Realizada	Conteúdo Produzido
Programa da Disciplina Metodologia Científica	Atividade I: Tempestade de Ideias: Prá que serve um Currículo? Quais as áreas de atuação em Mídias Digitais? Como “transgredir” sem perder a essência?	Texto-resposta à questão “para onde eu vou” e consequente concepção de um mapa de competências a serem alcançadas no caminho
Importância da curiosidade para o argumento competente e para a pesquisa	Atividade II: Escolha de Temas de Pesquisa diretamente associados aos interesses dos Grupos de Trabalho	Texto-resposta à questão “o que significa isso?” Todo tema é um possível tema para investigação!
Escrever é possível!	Atividade III: Artigo de VEJA de Cláudio de Moura Castro: <i>Envelhecer é uma Arte?</i>	Debate em subgrupos a partir da proposição “Como eu aprendo?”
Paradigmas da Ciência e Escolas do Conhecimento	Atividade IV: Notícias disparadas no Facebook sobre eleições, corrupção, movimento de trabalhadores, ação solidária e racismo.	Produção de Infográficos Temáticos sobre “Positivismo, Fenomenologia, Dialética”
Técnicas de Pesquisa	Atividade V: Planejamento, organização, aplicação e análise de resultados das pesquisas temáticas pensadas na Atividade II.	Pesquisa-Virtual através da Ferramenta Google Form, focando-se as técnicas de planejamento, aplicação e análise dos dados coletados.

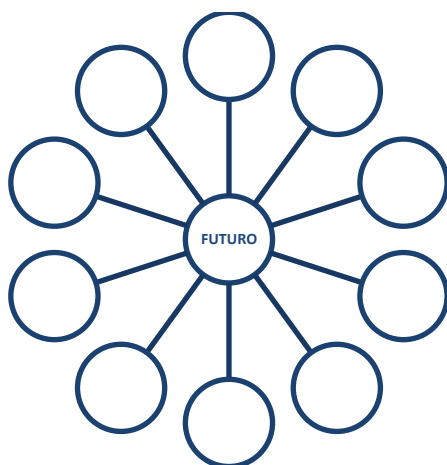
Algumas das atividades foram propostas a partir de questões, formulários ou imagens estimuladoras. O Grupo Secreto no Facebook serviu de “repositório” das produções digitais.

Atividade I: Por meio de uma folha específica [Quadro 1] os estudantes foram provocados a identificar-se dando dicas e sinais de suas personalidades, assim como a definir em 10 (dez) palavras o que esperavam de seu futuro. A partir destas informações foram provocados a associar suas escolhas e indicações pessoais aos Eixos do Currículo do CCMD/UFPB, elencando as habilidades que possuíam para a produção de conteúdos nos respectivos eixos/áreas escolhidas: a) Editoração de Publicações Impressas e Eletrônicas; b) Imagens Digitais e Infografia; c) Áudio Digital; d) Vídeo Digital; e) Internet e Aplicações Web e EaD; f) Multimídias; g) Animação Digital (2D e 3D).

Qual o seu nome?
Qual a sua cor preferida?
Qual o seu personagem preferido?
O que você mais gosta de fazer?
O que você menos gosta de fazer?

*Agora, fazendo uso de apenas **10 palavras**, escreva como você imagina o seu **FUTURO**:*

Quadro 1: Primeira Atividade – Meu Futuro!



Já nesta primeira atividade, ou melhor, para a culminância da mesma, solicitamos aos estudantes que realizassem uma “apresentação” das competências de cada um em produções individuais ou em pequenos grupos, sem ainda tratar dos conceitos formais de Competências, Formação por Competências ou Aprendizagem Significativa. Os trabalhos produzidos foram publicados na Sala de Aula Virtual no Facebook, confirmando a nossa principal inquietação: SIM! Eles já chegam com habilidades e técnicas bem desenvolvidas, na universidade. Algumas das tarefas realizadas [Figuras 2, 3 e 4]:

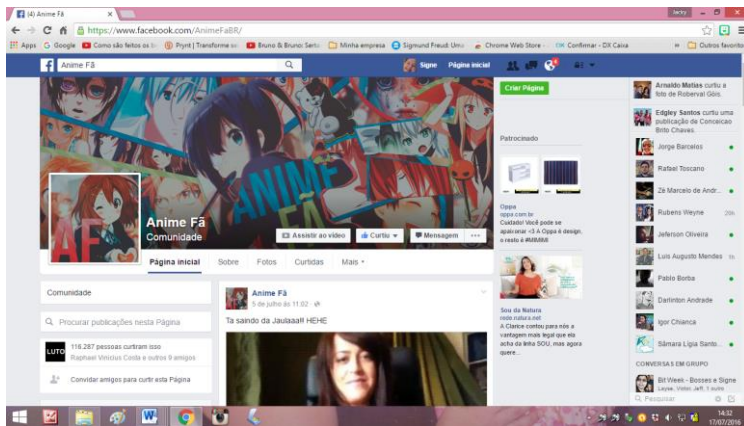
Figura 2: Projeto Revista - Photoshop – Estudante: Gustavo Lins



Figura 3: Projeto Ensaio Fóton – Fotografia “P e B” – Estudantes: Saulo Portokalos, Késile Fernandes e Haroldo Carvalho (Modelo)



Figura 4: Projeto Anime Fã – Comunidade com 116.000 “Curtidas” – Estudante: Raphael Vinícius



Atividade II: Refletidas as expectativas pessoais, os estudantes discutiram amplamente e foram levados a dialogar sobre as problemáticas ou temas (associadas ou não ao seu currículo) que poderiam gerar pesquisas de campo e de opinião no âmbito das Mídias Digitais. De um total de 50 (cinquenta) estudantes foram formados 08 (oito) grupos de trabalho e por consequência 08 (oito) temas geradores de interesse em pesquisa:

- a) Uso de técnicas e ferramentas para produção de conteúdos por alunos das Mídias Digitais
- b) Nu Artístico ou Pornografia?
- c) Livro físico ou virtual? Qual a sua preferência?
- d) Análise do comportamento dos alunos do Departamento de Mídias Digitais: uma pesquisa na perspectiva dos Professores
- e) Cultura “Gamer” Demidiana
- f) Publicidade “On-Line”: você curte?
- g) Gênero: a partir da concepção o indivíduo

h) Consumo de Entretenimento dos alunos do DEMID

Atividade III: Por meio da leitura do artigo de VEJA de Cláudio de Moura Castro *“Emvelhecer é uma arte?”*, os estudantes foram provocados a refletir sobre seus processos e tipologias de aprendizagem, considerando-se os três tipos de aprendizagem – Cognitiva, Afetiva e Psicomotora – os conceitos de Pedagogia, Heutagogia e Andragogia e das abordagens de ensino – Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. Nesta etapa o compartilhamento de informações foi gigantesco, por tratar-se de um tema novo e de interesse da maioria dos estudantes [Figura 5]:

Figura 5: Discussão sobre Aprendizagem no Grupo Secreto de Metodologia Científica



Fonte: Perfil do Professor André Gazola na Rede Social Facebook – Compartilhado

Atividade IV: Para a realização da atividade IV, os estudantes propuseram notas, entrevistas e notícias que estavam em circulação na Internet, especialmente na Rede Social Facebook, que sugeriam ou estavam diretamente associadas aos Paradigmas da Ciência e às Escolas do Conhecimento – temas tais quais: eleição, corrupção, ação solidária, guerra, movimento de trabalhadores, gênero, sexualidade, racismo, dentre outros. Na Sala de Aula Virtual, foram surgindo debates e comentários, assim como curtidas ou rejeições aos temas propostos e às postagens realizadas por eles. Foi aqui que observamos um movimento maior de compartilhamento de informações entre os grupos, assim como a produção coletiva de temas, sendo o grupo que trataria da questão de Gênero o que mais

recebeu colaboração e o que tratava da Percepção do Comportamento dos Estudantes pelos Docentes o que menos recebeu colaborações.

Também foi nesta fase em que tratamos de maneira mais didática, dos conteúdos mais significativos apontados pelos estudantes, diretamente relacionados com o programa da disciplina de Metodologia Científica: a) Origem do Conhecimento; b) Formas de Conhecimento; c) Classificação das Ciências; d) Funções da Ciência.

Um dos momentos mais expressivos desta fase foi o de discussão sobre as “fontes” de informações e de pesquisa, tendo a mídia política nacional sofrido o maior impacto negativo e as possibilidades de usos do Wikipédia, as expressões de maior surpresa uma vez que a maioria dos docentes do curso ainda não faz uso de Plataformas Colaborativas em suas aulas ou experimentos [Figura 6].

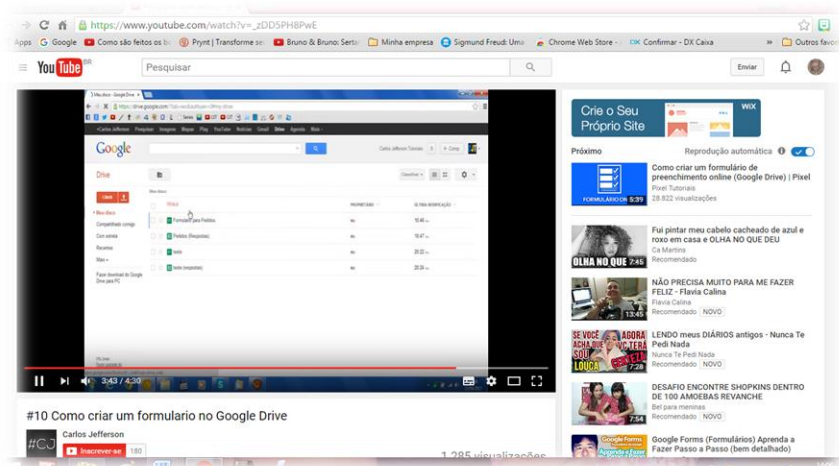
Figura 6: Colaboração de Conteúdo da Revista GALILEU sobre Gênero na Sala de Aula Virtual – Grupo Secreto na Rede Social Facebook – Perfil do Docente



Um movimento também muito observado foi o compartilhamento de “Tutoriais” no decorrer da disciplina. Embora a maioria dos estudantes já domine uma série de ferramentas e habilidades para o trabalho com a Produção de Conteúdos para Mídias Digitais, algumas das ferramentas da Família Microsoft são pouco utilizadas, sendo comum entre os mesmos o

compartilhamento de tutorias para o uso do Word for Windows ou o que ajuda a Criar um Formulário no Google Forms, ou ainda, a viabilizar a produção colaborativa num arquivo Google Drive. O tutorial mais solicitado foi o de construção no Google Form [Figura 7]:

Figura 7: Colaboração de Conteúdo sobre “Como Criar um Formulário Google Form” na Sala de Aula Virtual – Grupo Secreto na Rede Social Facebook – Perfil do Docente



Atividade V:

A Experiência da “escolha dos temas de interesse” [Atividade II] foi a mais divertida de todas, uma vez que sendo muito jovens e ainda processando os conceitos fundamentais do mundo da pesquisa, propuseram temas instigantes e muito ligados às suas vidas, rotinas e curiosidades juvenis.

A quinta, e última, atividade constitui-se no desenvolvimento de 05 (cinco) subações:

- a) Produção de um pequeno Projeto de Pesquisa: com ênfase na determinação dos Objetivos e na Elaboração do Plano de Trabalho, assim como, provocando-se a Identificação das Fontes, Elaboração de Materiais e Leitura dos mesmos;
- b) Formulação de um Questionário para Pesquisa de Campo: Elaboração dos Instrumentos de Coleta de Dados e Seleção da Amostra;
- c) Aplicação do Questionário: Coleta e Verificação de Dados;

- d) Tratamento e Análise dos Dados: Análise e Interpretação dos Dados;
- e) Apresentação dos Resultados: por meio da realização de um Resumo Expandido de até 08 (oito) páginas, sobre o tema estudado/pesquisado. Todas as pesquisas foram publicadas através do Google Form [Figura 8]:

Figura 8: Aplicação do Google Forms na Comunidade de Mídias Digitais no Facebook – Tema: “Gênero a partir da concepção do indivíduo”



Os resultados dos trabalhos realizados foram 08 (oito) resumos seguidos de suas respectivas palavras-chave, conforme a seguir:

a) Uso de técnicas e ferramentas para produção de conteúdos por alunos das Mídias Digitais

Resumo: Esse artigo é um relato de como se deu, e quais foram os resultados, de pesquisa realizada para a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico do Curso de Comunicação em Mídias Digitais da UFPB. Será abordado no texto a experiência dos alunos com a pesquisa, assim como o objetivo, a metodologia, a aplicação, os resultados e que efeitos esses resultados devem provocar na forma como só corpos discente e docente do curso percebem o aprendizado no que diz respeito às ferramentas de trabalho utilizadas no mercado.

Palavras-Chave: Mídias Digitais; Ferramentas; Técnicas; Desenvolvimento Prático; Mercado de Trabalho.

b) Nu Artístico ou Pornografia?

Resumo: Esse artigo tem como objetivo fazer uma análise crítica de todas as características e rótulos que diferenciam e separam o conteúdo de cunho pornográfico e o de nudez artística, no formato da fotografia digital, que é usado de maneira comercial, como entretenimento, ou com diversos possíveis usos. O intuito é o de observar a opinião da sociedade diante desse tema polêmico, saber se assuntos como religião ou formação moral e ideologia afetam a distinção desses dois tipos de fotografia. Por meio de um questionário com o uso de imagens e com perguntas subjetivas e objetivas, foi possível ramificar e filtrar as opiniões que levaram a determinados tipos de respostas.

Palavras-Chave: Nu Artístico; Pornografia; Arte; Entretenimento; Moral.

c) Livro físico ou virtual? Qual a sua preferência?

Resumo: Na pesquisa buscou-se observar as tendências e opções majoritárias das pessoas entre o uso de livros físicos e livros digitais/eletrônico; tendo a identificação em parcela quantitativa sobre a preferência atual dos alunos e se os livros de papel ainda continuam sendo procurados da mesma maneira que costumavam ser, bem como saber os motivos pelos quais essas pessoas tem determinada preferência. Questionou-se a razão que leva algumas pessoas a escolher determinado meio, ou gostar mais de tal meio, procurando-se entender as seguintes dúvidas: Quais são os fatores que determinam as escolhas dos indivíduos? Quais os benefícios alcançados escolhendo-se esse ou aquele veículo? Existe a possibilidade do “meio digital” acabar por diminuir consideravelmente, ou até extinguir, a quantidade de livros físicos? Se, optando por livros digitais, há quanto tempo o usuário passou a utilizar/preferir esse meio? A partir dos resultados da pesquisa, pôde-se constatar que apesar das facilidades de acesso a um E-Book – visto o crescente tempo de acesso diário do usuário à Internet e a constante atualização de títulos nos *sites* especializados – as pessoas preferem a experiência com o papel.

Palavras-Chave: Leitura; Livro Físico *versus* Livro Digital; Preferência.

d) Análise do comportamento dos alunos do Departamento de Mídias Digitais: uma pesquisa na perspectiva dos Professores

Resumo: Pesquisa desenvolvida pelos alunos do segundo período do Curso de Comunicação em Mídias Digitais da Universidade Federal da Paraíba, durante a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, visando identificar a percepção do corpo docente do curso em relação ao comportamento dos estudantes em sala de aulas, abordando temas como: vestimentas, consumo de alimentos, uso de equipamentos eletrônicos, atrasos e participação em sala de aula. Foi realizada por meio da ferramenta virtual Google Docs vinculada ao e-mail pessoal do docente da disciplina de Metodologia, garantindo o anonimato dos docentes do curso e possibilitando um posicionamento mais honesto acerca do questionário, buscando-se compreender o comportamento desta geração sob a ótica dos professores como resultado de uma melhor relação intergeracional entre mestres e corpo de estudantes.

Palavras-Chave: Comportamento Estudantil; Indisciplina; Percepção Docente; Geração Z.

e) **Cultura “Gamer” Demidiana**

Resumo: O estudo teve como objetivo central conhecer e identificar características comuns docentes, discentes e demais funcionários que formam o DEMID [Departamento de Mídias Digitais] no que se refere a jogos. Para tal foi utilizado o “questionário *on-line*”, aplicado numa amostra de 46 (quarenta e seis) participantes. Os dados recolhidos mostram que a maioria dos membros da Comunidade DEMID considera-se *Gamer* em algum nível, prefere jogos *on-line* e costumam jogá-los no computador ou no *smartphone*. Além disso, foi constatado que a maioria joga mais de 02 (duas) horas diárias. Quando questionados sobre a relação graduação/carreira e os jogos, apesar das respostas serem bem distribuídas, a maioria mostrou-se pouco influenciada e foi indiferente quanto aos benefícios e malefícios que eles podem trazer para a sua produtividade.

Palavras-Chave: Games; Hábitos; Comportamento; DEMID.

f) **Publicidade “On-Line”: você curte?**

Resumo: A pesquisa tem sua origem na incógnita gerada pelos diferentes métodos de publicidade disponíveis *on-line* atualmente e a eficiência de cada um deles. O objetivo foi saber da opinião dos usuários referente à qualidade dos anúncios veiculados pelos mais diferentes meios, o alcance de tal abordagem ao público e se o mesmo está ciente da utilização de suas informações pessoais para a maior

otimização e direcionamento da publicidade. Utilizando-se de um questionário, obteve-se um total de 58 (cinquenta e oito) respostas. Os resultados favorecem as propagandas em vídeo exibidas através do “YouTube”.

Palavras-Chave: Publicidade *On-Line*; *Marketing On-Line*; Anúncios; Web 2.0.

g) Gênero: a partir da concepção o indivíduo

Resumo: O estudo buscou identificar o conceito de gênero diferenciando-o de sexualidade, como qual é comumente confundido. Uma sociedade claramente plural deve começar a conhecer conceitos aos quais ainda não está acostumada, embora de forma sutil já conviva com os tais. Um sistema binário (homem/mulher) não é mais capaz de definir todo cidadão, muito menos exigir que a tais padrões eles sejam adequados. Buscou-se mapear a importância dada ao tema, o conhecimento prévio a cerca dele e a compreensão de como as pessoas se classificam. Realizou-se o estudo nas páginas do Facebook do Curso de Comunicação em Mídias Digitais da Universidade Federal da Paraíba.

Palavras-Chave: Gênero; Sexualidade; Percepção; Sociedade.

h) Consumo de Entretenimento dos alunos do DEMID

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os hábitos de consumo e entretenimento dos alunos do DEMID (Departamento de Mídias Digitais da UFPB). Os dados foram levantados a partir de investigação composta de pesquisa bibliográfica e de campo, sendo a segunda realizada *on-line* por meio da Plataforma *Google Forms*, disponibilizada apenas à comunidade acadêmica do Curso de Comunicação em Mídias Digitais da UFPB. Com esse levantamento chegamos à seguinte conclusão: modalidades de esportes praticados pelos alunos, preferências de gêneros cinematográficos e séries de TV, gêneros literários, estilos musicais e de jogos, locais prediletos na cidade, idade e gênero dos entrevistados.

Palavras-Chave: Lazer; Diversão; Entretenimento.

A construção de uma prática baseada em um conteúdo programático significativo para a disciplina de Metodologia Científica favoreceu a aplicação de conceitos e

a consequente construção de mapas de competências, que poderão ser seguidos nos seis períodos subsequentes. O CCMD possui oito semestres e dez eixos de aplicação¹¹⁰, e notadamente os estudantes pendem a um ou outro de acordo com seus conhecimentos anteriormente apropriados. Os cinco exercícios baseados no programa da disciplina os incitou, através de estímulos a buscar aproximações com as áreas com as quais mais se identificavam.

UM CICLO DE INFINIVOS REINÍCIOS

Podemos concluir dizendo que não há conclusões! O movimento tornou-se cíclico e contaminou as demais disciplinas num contínuo “indo e vindo”. Os resultados apresentados foram satisfatórios! Os conteúdos curriculares estudados foram transformados em produções midiáticas nos formatos de Infográficos, Imagens Digitais, Podcasts, Músicas, sendo todos divulgados na Sala e Aula Virtual – Grupo Secreto da Disciplina Metodologia Científica, associado ao Perfil do Facebook do docente que a ministrou.

De certo modo as atividades geraram uma grande movimentação no CCMD/UFPB, tanto na Comunidade física como na virtual, onde os questionários eram aplicados. Dos eixos/áreas de formação, 03 (três) docentes se envolveram diretamente dando suporte às produções dos estudantes.

Aproximadamente 1.000 (Hum mil) respondentes participou das 08 (oito) enquetes publicadas. Oito resumos expandidos estão em condições de publicação e surgiu no grupo o interesse em formatar um E-Book contando a experiência e exemplificando-a com os trabalhos realizados.

Surgiu no grupo um pequeno grupo interessado em continuar os estudos relacionados às formas de ler e aprender, assim como, as de fazer pesquisa. Foi uma experiência SIGNIFICATIVA!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEÃO, Lourdes Meireles. *Metodologia do estudo e da Pesquisa*. Facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ. Vozes, 2016.

¹¹⁰ Editoração, Imagem e Fotografia Digital, Infografia, Áudio Analógico e Digital, Vídeo Digital, Internet e Aplicações WEB, Educação a Distância, Multimídia, Animação Digital 2D/3D, Design.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. *Andragogia: a aprendizagem nos adultos*. In: Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba. N° 6, Ano 4, (Julho de 1999).

GOMEZ, Margarita Victoria. *Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores*. Brasília: Líberlivro, 2010.

KENSKI, Vani. *Teorias e Abordagens Pedagógicas*. São Paulo: Centro Universitário SENAC São Paulo – Educação Superior a Distância, 2014.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Monica Ribeiro. *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

WERTHEIN, Jorge. *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO, 2000.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- LVII -**CURRÍCULO EM AÇÃO: O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTAL PEDAGÓGICO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFAC**

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra – UFAC/UEA – REAMEC/CCET (Brasil)

Salete Maria Chalub Bandeira – UFAC/MPECIM/CCET (Brasil)

Denison Roberto Braña Bezerra – UFAC/MEd (Brasil)

INTRODUÇÃO

O mundo da educação vem passando por transformações significativas, sejam elas oriundas das mudanças sociais, econômicas e/ou políticas que se produzem em meados do século XX, em que as novas tecnologias digitais aplicadas à comunicação podem desempenhar um papel fundamental na inovação das funções docentes e de como conceber o ensino.

Trata-se de repensar como conceber o ensino e de mobilizar o currículo nos cursos de licenciatura, em particular na licenciatura em matemática objeto desta investigação, com a finalidade de incorporar essas novas mídias numa perspectiva de melhoria da aprendizagem das disciplinas ditas “duras”.

Uma das grandes características da chamada “era digital” seria a produção de informação em quantidade e diversidade. Essa realidade tem reflexos diretos nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que o material utilizado neles, no cotidiano das instituições de ensino, passa a ser complementado pelo uso da tecnologia.

Essa expectativa impõe, também, desafios ao educador. Talvez o maior deles seja o de que sua função passa a ser, além da de informar e propiciar um ambiente de aprendizagem, a de oferecer um espaço que estimule os estudantes para que eles explorem possibilidades, levantem hipóteses e tirem as suas

próprias conclusões acerca das diversas informações que estão, diariamente, disponíveis a eles.

Refletindo a respeito, esse texto procura apresentar seqüências didáticas com o uso da tecnologia na formação inicial do professor do Curso de Licenciatura em Matemática permitindo o mesmo a ver de outra maneira o ensino de matemática.

Percorrendo os relatórios das disciplinas de *Prática de Ensino de Matemática* e *Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa* apresentaremos algumas atividades desenvolvidas pelos discentes em que se fez uso dessas mídias para exploração de conceitos matemáticos.

Acredita-se que as seqüências didáticas aqui relatadas podem servir de incentivo para que os professores possam incorporar esses recursos em suas aulas de matemática levando-os a refletir sobre a melhor forma de utilizar esses recursos na sala de aula rompendo com o modelo tradicional de ensino e instaurando outra práxis.

Defende-se a ideia de que a Universidade possa se reinventar através de seus cursos de formação de professores criando ambientes de aprendizagens em que a utilização desses novos recursos midiáticos possam ser utilizados e testados em prol de um ensino mais eficaz.

AS REFORMAS CURRICULARES NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFAC

As reformas curriculares ocorridas no período de 2003 a 2011 na Licenciatura em Matemática foram motivadas por um amplo debate entre professores e discentes com o intuito de atender as necessidades formativas do atual mercado de trabalho e o que preconizava a legislação vigente para a formação de professores. Objetivou-se a formação de um profissional que estivesse mais diretamente envolvido com a relação teórica e prática, com os processos formativos de seus alunos e com o cotidiano escolar.

A base central da proposta de reforma do currículo, realizada pelo Colegiado do Curso de Matemática, foi estruturada em “Cinco eixos articulados entre si e demandados das habilidades e competências” presentes ao longo do projeto que procura seguir as diretrizes nacionais e competências e as resoluções do Conselho Nacional de Educação. Esses eixos são: “Conhecimento específico; Dimensão cultural e política da educação; Conhecimento do trabalho pedagógico; Cultura geral e profissional; e Desenvolvimento e processos cognitivos” (ACRE, 2012, p. 13-15).

No âmbito desses eixos, destacam-se as grandes áreas de conhecimentos integrantes do currículo, a saber: álgebra, geometria, análise, matemática, estatística, informática, física, história e filosofia da matemática, prática de ensino, formação pedagógica, estágio curricular supervisionado, estágio não obrigatório, e outros componentes que se constituem como: complementares, optativos e transversais.

Destaca-se que o currículo atual procura articular o chamado “núcleo duro” da formação específica, com as disciplinas da área de formação pedagógica, nos estreitos limites do que se estabelece a legislação. Preocupa-se também em ampliar a oferta dos estágios, com a inserção dos componentes voltados para a pesquisa e a extensão, bem como uma acentuada e necessária preocupação com as condições de oferta (salas de aula, laboratórios, livros, professores) para o pleno êxito da nova proposta de Projeto Político do Curso (PPC) que foi aprovada através da Resolução nº 036, de 22 de novembro de 2011, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Nesse intuito corroborando com Sacristán (2000) que aponta alguns princípios que nos ajudam a perceber um currículo em ação: O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto *práxis*; deve considerar o mundo real; deve operar em um contexto de interações sociais e culturais; deve assumir seu conteúdo como construção social; como consequência o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, dessa forma, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular.

Dessa forma queremos olhar para as práticas realizadas na Licenciatura em Matemática numa perspectiva inovadora, que nos permita a apreender o currículo em ação por meio da “práxis, que adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

A PLANILHA ELETRÔNICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

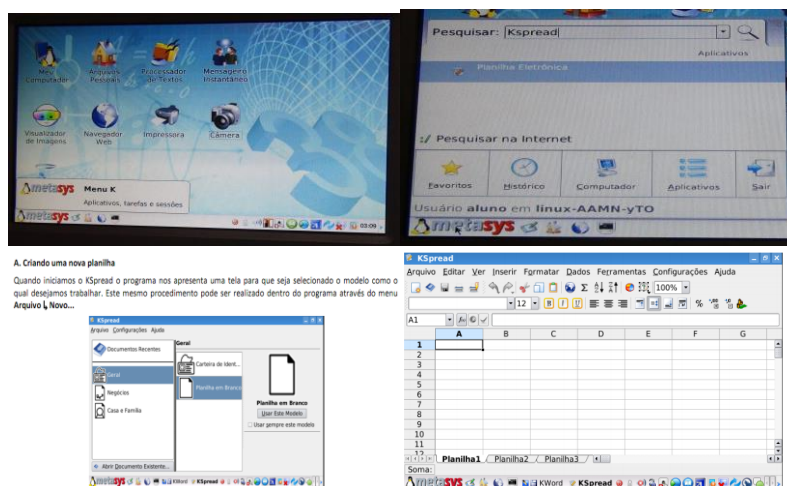
Uma planilha eletrônica é um documento digital que permite organizar dados na forma de tabelas. Podemos através da planilha: organizar controle de gastos, despesas domésticas, feira de supermercado ou mesmo tabular os resultados das avaliações de nossos alunos, aplicar o somatório dos valores

tabulados, explorar funções matemáticas e estatísticas, etc. Mas antes de qualquer atividade é necessário se ter a apropriação tecnológica, ou melhor, devo conhecer o aplicativo com o qual eu vou trabalhar na minha prática de sala de aula.

Na atividade realizada no CAP mostramos que o *Kspread* pode ser acessado através do menu K., com os seguintes passos: *Metasys* ⇒ Aplicativos ⇒ Ferramentas de Produtividade ⇒ Suíte de Escritório ⇒ Planilha Eletrônica ou de forma mais simplificada: *Metasys* ⇒ Pesquisar ⇒ Digita o nome *Kspread* (planilha eletrônica ⇒ Geral ⇒ selecione uma planilha em branco ⇒ enter (↵) ou clicar no ícone, use este modelo. Ao escolher usar este modelo aparecerá a planilha em branco *Kspread*, vide Figura 1.

Para a utilização da planilha eletrônica nas turmas do 6º ano de duas escolas estaduais, partimos de sequências didáticas onde se utilizou a resolução de problemas com as operações aritméticas. Como sugere Morgado (2002, p. 5), “nas atividades de resolução de problemas, a planilha é muito útil para abordar questões do cotidiano”.

Figura 1 - Tela inicial (*Metasys*); Em pesquisar escreve-se *Kspread* (planilha eletrônica ⇒ Geral ⇒ selecione uma planilha em branco ⇒ enter (↵) ou clicar use este modelo; Planilha eletrônica.



Fonte: Arquivos do Projeto – UCA - UFAC, 2013.

De tal modo, Moura (2002, p. 157), afirma que “tomar o ensino como uma atividade implica definir o que se busca concretizar com a mesma, isto é, a atividade educativa tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado

conhecimento”, no sentido de possibilitar a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente.

A finalidade da atividade desenvolvida é que o aluno reflita quanto às diferenças das linguagens do computador e da matemática praticada na escola de forma tradicional, porém que ambas as formas de resoluções das atividades se chega ao mesmo resultado. Logo, o aplicativo *Kspread* servirá como referência para verificação se a atividade do aluno no caderno estará certa ou errada.

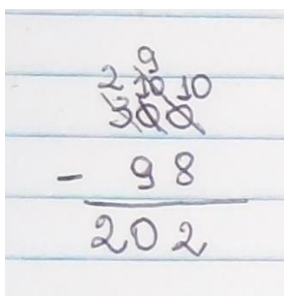
Isso nos remete ao pensamento de um filósofo que trata dos diferentes usos de uma linguagem, entendendo aqui a matemática como um jogo de linguagem. Assim, Wittgenstein, (1999), enfatiza que o termo “Jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma parte de vida, ou melhor, os diversos usos que fazemos da mesma palavra, constituem-se em atividades guiadas por regras, dessa forma, a significação de uma palavra, “é seu uso na linguagem”.

Vamos às atividades com situações problemas envolvendo as operações fundamentais com números naturais e na sequência vamos pensar na resolução dos problemas a seguir com o auxílio da planilha *Kspread*.

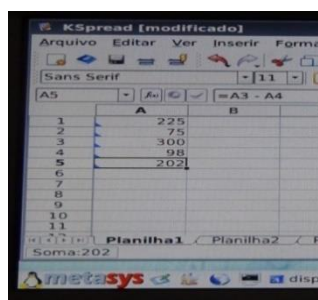
Atividade 1: Marcelo tinha R\$ 225,00 e ganhou de seu tio uma nota de R\$ 75,00. Agora ele tem R\$ 300,00. Comprou um DVD *Playstation* 3D no valor de R\$ 98,00. Quanto lhe restou? Vide Figura2.

Figura 2 - Cálculo efetuado no caderno do Aluno e na planilha (= A3 – A4 enter (↵)).

Caderno:



Computador:



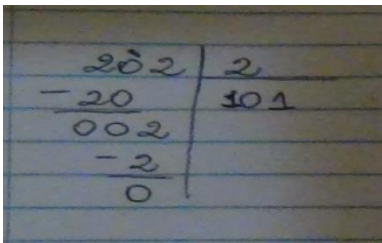
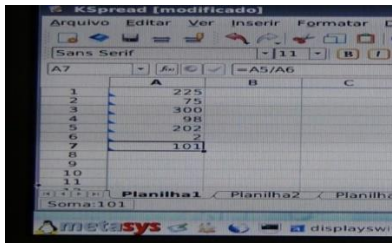
Fonte: Relatório do *Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa* (Projeto UCA) - 17 set. 2013 no Colégio de Aplicação e 12 mar. 2013 na Santiago Dantas.

Professora: Como devem continuar na planilha?

Alunos: Devemos introduzir o valor do Playstation de R\$ 98,00 na célula A4, fazendo = 98 e na célula A5 introduzimos, = A3 - A4 enter (↵) e obteremos o n°. 202 que foi a quantia que restou a Marcelo, ou seja, restou a Marcelo a quantia de R\$ 202,00.

Atividade 2: A quantia que lhe restou dívida com seu colega. Quanto cada um ficou? Vide Figura3.

Figura 3 - Cálculo efetuado no caderno do Aluno e na planilha (= A5/A4 (↵))

Caderno:	Computador:
 <p>Handwritten calculation showing 202 divided by 2, resulting in 101.</p>	 <p>Screenshot of a spreadsheet showing a table with values 225, 75, 300, 98, 202, 2, 101 in column A, and a formula =A5/A6 in cell B7.</p>

Fonte: Relatório do Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa (Projeto UCA) - 17 set. 2013 no Colégio de Aplicação e 12 mar. 2013 na Santiago Dantas.

Professora: Como procederão agora na planilha?

Alunos: Devemos introduzir o número 2 na célula A6, fazendo = 2 e na célula A7 introduzimos, = A5/A6 enter (↵). Informando ao computador que a operação agora é de divisão, sinônimo de repartir igualmente. Assim Marcelo e seu colega ficarão com R\$ 101,00 cada.

Bezerra, Bandeira e Barros (2013, p. 04), dizem que, “o ensino de matemática tem como objetivos levar o aluno a aplicar seus conhecimentos matemáticos a situações diversas, utilizando-os na interpretação da ciência, na atividade tecnológica e nas atividades cotidianas”.

O QR CODE EM ATIVIDADES DE ENSINO

O *QR Code* - *Quick Response Code* ou *código QR*, em português é um código de barras 2D, que tem a capacidade de armazenamento maior que o código tradicional e que pode ser facilmente escaneado com a ajuda de um celular com acesso à *internet*, redirecionando o usuário de forma rápida para um conteúdo da *Web*. Pode ser um texto, um *link*, um determinado conteúdo que tivermos estudando. E no caso do *link* ele poderá apontar para um vídeo de nosso interesse, para uma galeria de fotos, para os anais de um evento, para a inscrição em um simpósio, etc. Para que isso seja possível, primeiramente deverá ter o aplicativo *QR Code* baixado no seu celular ou pode ser que alguns celulares já veem com esse aplicativo *QR*, vide Figura 4.

Figura 4 - Aplicativo *QR Code* baixado no celular; Celular fazendo a leitura; Abertura de um *link* de fotos; imagens das fotos.



Fonte: Relatório da disciplina *Prática de Ensino de Matemática II*, 2013.

Ao problematizar a prática do uso do *QR Code*, um grupo de professores em formação inicial expõe ter percebido a presença desse código no comércio local, através da propaganda de alguns produtos de beleza, em aparelhos de musculação em uma academia local, e em uma escola de Ensino Médio da cidade e passaram a descrever a forma de utilização destes códigos. Além disso, o grupo mostrou,

ao interpretar com os colegas da disciplina três *QR Codes*, como utilizar este código para se ter uma ideia intuitiva de limites e de suas respectivas propriedades. Relativamente aos dois primeiros códigos, fizeram relações com a teoria de limites e, a partir do último código, elaboraram uma lista de exercícios com respostas de modo que para resolvê-los teriam que usar um celular com um aplicativo (leitor de *QR Code*) que possibilitasse a leitura do código.

Em *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein (1999, p. 14) argumenta que “a linguagem funciona em seus usos, não cabendo indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas”. O que temos são “jogos de linguagem” regidos por uma gramática, “entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se ou descrever”.

A problematização é iniciada quando a professora de *Prática de Ensino de Matemática II* mostra o caderno de programação do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (XVI EBRAPEM), vide Figura 5.

Figura 5 - EBRAPEM **Figura 6 - Trabalhando com limites**



Fonte: Relatório de *Prática*, 2013.

EXPLICAÇÃO 5: A professora de *Prática de Ensino de Matemática II* escolhe o tema “código” para ser problematizado com os 18 discentes do 2º período. A problematização é iniciada quando a professora lança a pergunta: O que vocês veem na imagem do EBRAPEM? . Uns dizem que a imagem lembra um labirinto. Outros ficam pensativos. Outros dizem que contém alguma informação importante que está codificada dessa forma.

EXPLICAÇÃO 6: O grupo que escolheu essa problematização trabalhou com limites em virtude das dificuldades de entendimento com o conceito e resolução de alguns exercícios de limites na disciplina de *Cálculo I*.

As figuras 5 e 6 nos remetem a uma das características do pensamento Derridiano (1991) ao afirmar que “a escritura é repetível”, o que vale para todas

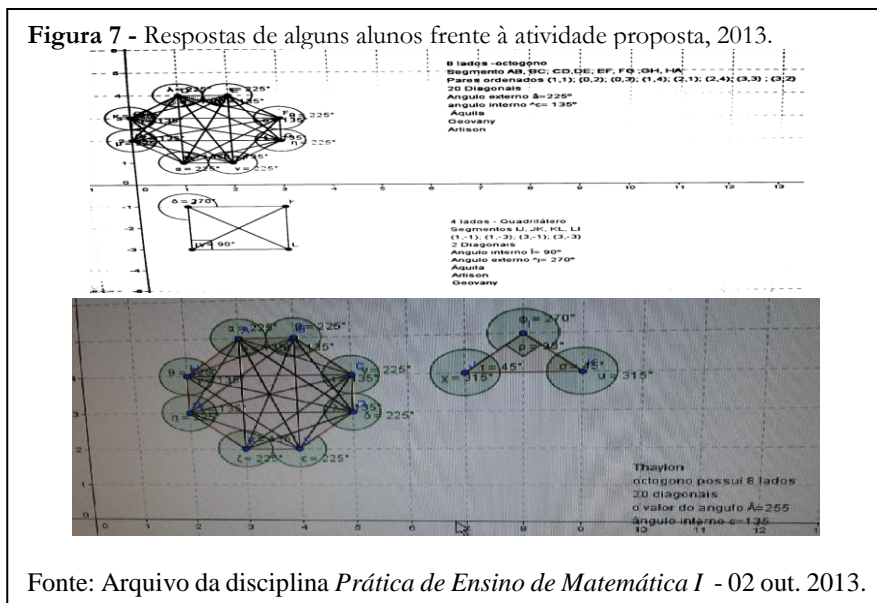
as formas de linguagem e não apenas para a linguagem escrita. Derrida chama essa característica de iterabilidade, repetibilidade ou “citacionalidade” da linguagem. Nesses termos, o que distingue a linguagem (como extensão da escrita) é a sua “citacionalidade”: ela pode ser sempre retirada de um determinado contexto e inserida em um contexto diferente. É exatamente essa “citacionalidade” da linguagem que se ajusta com seu caráter performativo.

USOS DO GEOGEBRA PARA ENSINAR POLÍGONOS NA PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA

Criado por Markus Hohenwarter, o GeoGebra é um *software* gratuito de matemática dinâmica que reúne recursos de geometria e álgebra em um mesmo ambiente. Apresentaremos uma das atividades decorrentes frente à problematização realizada na *Prática de Ensino de Matemática I*, em 2013.

Atividade 3: Construir um polígono regular com 8 lados utilizando o GeoGebra e um polígono qualquer. Na sequência, em relação ao vértice, classifique o seguinte polígono: Quanto ao número de lados? Quais os segmentos? Os pares ordenados do contorno da figura? Quantas diagonais? Qual o valor do ângulo externo do ponto A? E do ângulo interno do ponto C? Vide Figura 7.

Os discentes realizavam a atividade no computador e os cálculos no caderno e desenhavam suas figuras, confrontando as respostas entre eles e discutindo o passo a passo do comando que seria dado no computador para a realização da atividade.



Fonte: Arquivo da disciplina *Prática de Ensino de Matemática I* - 02 out. 2013.

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu-nos perceber que pensar e vivenciar um currículo depende principalmente de nossas concepções a respeito do mesmo. Tornam-se necessárias reflexões, estudos e discussões claras nos fóruns pertinentes das questões inerentes a essa temática com o intuito de se construir um projeto político pedagógico, um currículo que contemple a necessidade da maioria.

Dessa forma a *Prática de Ensino de Matemática* vivenciada desde o primeiro período do curso e o *Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa* a partir do quinto período do curso buscam uma integração entre a teoria e à prática e diferenciam-se das práticas e estágios anteriores por terem sido realizadas num contexto permeado de pesquisa.

O uso do *QR Code* e do computador, seja através de planilhas ou *softwares* educacionais, apontam outra forma dos acadêmicos aplicarem a tecnologia móvel no ensino de matemática mostrando que quanto mais cedo o uso desses artefatos forem introduzidos em sala de aula, mais facilmente, preparo e criatividade terão os professores em formação inicial para usá-lo em outras fases de sua escolaridade.

E por fim, ficou evidenciada a importância do professor em formação inicial valer-se da escola, seja ela de educação básica ou na formação superior como espaço de pesquisa, para refletir e interagir com a realidade desafiadora da profissão escolhida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática*. Coordenação de Matemática: UFAC, 2012.

BEZERRA, S. M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C.; BARROS, V. L. S. As TICS integradas à Prática Pedagógica do Professor de Matemática: uma realidade possível. In: Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática, 4., 2015, Rio Branco. *Anais eletrônicos...* Campinas: FE/UNICAMP, 2013. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/anaisdoivshiam/home>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

DERRIDA, J. *Assinatura Acontecimento Contexto*. In: *Margens da Filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.

MORGADO, M. J. L. A utilização pedagógica da planilha eletrônica de cálculo no ensino e aprendizagem de matemática. *In: Anais do I Simpósio de Educação em Pedagogia*, 2002, São Paulo. *Anais ...* Bauru: 2002.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. *In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. (Org.). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WITTGENSTEIN, L.. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.

- LVIII -

CURRÍCULO E CADERNOS DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DISCURSIVA DA PROPOSTA E A QUESTÃO DAS “NOVAS TECNOLOGIAS”.

Stéphanie Rodrigues Panutto – Unicamp (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender o Currículo de Geografia do estado de São Paulo - Geografia (2010) - ensino fundamental II e os Cadernos do Professor e do Aluno (2014-2017), que são respectivamente, uma espécie de “apostilas” de orientação para a preparação e execução de atividades pelo professor; e o Caderno do Aluno por sua vez, funciona como uma “apostila” de atividades/exercícios organizadas em Situações de Aprendizagem. Buscamos compreender e analisar esses materiais a luz dos conceitos de antagonismos e da veiculação de discursos fixados no recorte analítico das ditas “novas tecnologias” – presentes, inclusive, no Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) - e da “unificação curricular paulista” tendo em vista algumas das formações discursivas (Foucault, 2008) e ideológicas que este currículo apresenta. Esse conjunto de materiais fazem parte do Projeto São Paulo Faz Escola¹¹¹, em que um dos principais focos é a unificação curricular, em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

Definir currículo é uma tarefa árdua. Há muitas correntes teóricas com grandes expoentes especialistas em currículo que se debruçaram e debruçam

¹¹¹ Para maiores informações acesse: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo> e <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola> .

sobre a temática, e que cada um desses, a seu tempo, espaço e contexto histórico trouxeram grandes elementos para reflexão. Desde o início do século passado ou deste, o currículo tem sido definido de formas muito diversas. Desde os guias curriculares propostos pelas redes de ensino até aos acontecimentos do cotidiano escolar, de modo geral, podemos dizer que currículo, é também: a grade curricular com disciplinas; os planos de ensino dos professores; as experiências vivenciadas pelos alunos; além da ideia de organização; situações de aprendizagem realizadas por docentes a fim de que exista um processo educativo (LOPES & MACEDO, 2011).

No entanto, é preciso afirmar que o currículo vai além do prescrito, do texto; ele é multifacetado, pois para compreendê-lo é preciso relacionar o formal, o oculto e o vivido e ir além, pois não ele não é consenso. Por isso, a perspectiva pós-estruturalista em que a discussão da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau parece ser mais factível por possibilitar a leitura de mundo tanto por meios estruturalistas (disputa de classes; a questão mercadológica; entre outros), quanto por meios mais subjetivos e próximos da cultura, promovendo assim, a coexistência de mais elementos, mas sem se fixar numa única estrutura central como verdade (LOPES & MACEDO, 2011).

Dessa forma, pensamos que a partir do documento, quais discursos podem ser identificados sobre o ensino de Geografia? Além disso, o campo da geografia, assim como em muitas áreas é uma disciplina em que há diversas correntes teóricas e possui objetos próprios de investigação. Por isso, em análise do discurso, é muito importante trabalhar com a noção de campo, pois cada campo ou área do conhecimento traz seus próprios objetos. Neste caso, o campo geografia é uma disciplina em que um dos objetos centrais é o espaço geográfico, entendido segundo SANTOS (2012a, p.21), como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”.

Desse modo, a geografia brasileira contemporânea tem como um dos seus exponenciais autores da chamada geografia crítica e mais especificamente no estado de São Paulo, um autor muito utilizado na academia, o autor Milton Santos. Chamo atenção para este fato, porque os conflitos e disputas por hegemonia dentro de um campo de conhecimento pode nos revelar mais elementos, principalmente neste caso, em que as formações discursivas são elementos fundantes desta análise, afinal de contas, não há homogeneidade na formação discursiva e as disputas por hegemonia são constantes em qualquer política.

Com relação ao uso de tecnologias, sucintamente, este está atrelado a incorporação da informática a educação. O uso da informática na educação data

do início dos anos 1970 após convênios entre universidades, pesquisadores, empresários brasileiros e norte-americanos. Neste período, o Brasil procurou informatizar a sociedade utilizando medidas protecionistas para a construção de uma indústria própria a partir de incentivos do governo federal, também instituiu inúmeras comissões, empresas, secretarias a fim de executar uma Política Nacional de Informática. No entanto, foi a partir de 1982 que o Ministério da educação (MEC) por meio do Plano de Desenvolvimento Nacional (PND – 1975-1979) começou a direcionar os usos de tecnologias educacionais e de sistemas de computação visando à melhoria da educação (FONSECA, 2009).

De acordo com o trabalho de Fonseca (2009), o PCN de 1998 de geografia faz menção os usos de tecnologias em sua concepção, e inclusive, lista ao final algumas ferramentas e softwares para auxiliar no ensino de geografia tal como a *Internet*, *Excel*, *Atlas Universal*, *Almanaque Abril* e afins, evidenciando, mais uma vez, a potência de disseminação desses discursos tecnológicos como uma alternativa a melhoria da educação no Brasil, como já foi pontuado anteriormente.

Em virtude disso, é possível visualizar na atualidade inúmeras ferramentas tecnológicas direcionadas a educação. Muitas terminações associadas às tecnologias e educação estão associadas à sigla TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) além de uma infinidade de outros termos observados na bibliografia da área, tais como: OA (Objetos de Aprendizagem); REA (Recursos Educacionais Abertos); EaD (Ensino a Distância); AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem – que também é conhecido por *e-learning*). Grande parte desses ferramentais são destinados ao ensino superior, embora também haja outros que não estão listados (aplicativos, programas, softwares livres) que podem ser destinados ao ensino básico, tais como o currículo+ que é uma plataforma online SEE/SP com Recursos Digitais articulados ao currículo¹¹².

SOBRE ANTAGONISMOS E O MÉTODO.

Antagonismo é uma oposição a algo, uma coisa contraditória. A princípio, essa palavra tem um sentido simples e objetivo. Afinal de contas, o que

¹¹² A plataforma é organizada nível de ensino, disciplinas e temáticas. É possível acessar diversas mídias, desde aplicativos, aulas digitais, jogos, vídeo aula e outros. Acesse: <http://curriculumais.educacao.sp.gov.br/>

é algo antagônico? Segundo o dicionário Michaelis (2016), antagônico diz respeito: a posição ou situação contrária, oposição, rivalidade. No entanto, com base nas leituras de LACLAU (1987; 2013), a ideia de antagonismo não é utilizada como algo uno, fechado, acabado; o autor busca aprofundar o conceito de antagonismo social como um elemento essencial das relações humanas: Ora, para a existência de emancipação deve haver seu oposto a escravidão para que seu sentido seja pleno e “verdadeiro”.

Por outro lado, o mundo real, complexo, multifacetado não opera por ambiguidades. Nada é tão direto, tão simplista, harmônico ou feito por uma única reação e um único efeito diretamente proporcional. O que percebemos é uma imensa gama de elementos atuando concomitantemente buscando hegemonia seja na política, na ciência, nas relações de trabalho e até mesmo nas relações interpessoais. As coisas são complexas e contingenciais – estão marcadas no tempo e no espaço, estão em conflito, estão em eterno devir.

O antagonismo social (LACLAU, 1987), é compreender que as nossas relações são antagônicas e complementares, ou melhor, há diversas cadeias de equivalências e diferenças se formando e se dissipando nos mais diversos níveis. Metodologicamente, esse tipo de referencial parece obscuro, difícil de operacionalizar, empiricizar, entretanto, podemos ir além da ideia de metodologia enquanto ferramenta e trazer a metodologia enquanto método na forma como se lê o mundo.

A Teoria do discurso é uma teoria política geralmente vinculada a escola de Essex, está inserida nas discussões pós-estruturalista e pós fundacionista onde a luta por hegemonia e a constante disputa dos arranjos institucionais, pessoais, de interesses, e os conflitos estão postos (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014). A complexificação é um elemento indispensável para pensar o cotidiano escolar, a prática dos professores e a disputa curricular.

Outro ponto a se explicitar, é que a Teoria do Discurso é diferente de Análise do Discurso. A análise do discurso é geralmente associada aos estudos de linguagem de Saussure – signo, significado e significante -, embora haja inúmeras escolas e correntes com diversos conceitos e elementos de análise. Enquanto a Teoria do Discurso, vai além da textualidade e extralinguagem e vai de encontro com a ação política. O entendimento de discurso se torna mais amplo e é entendido como um elemento intrínseco a sociedade, o discurso pode estar em tudo (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014).

No entanto, para fins da análise proposta, utilizamos o referencial de formação discursiva (Foucault, 2008) para elencar alguns elementos expostos no currículo de geografia para fins de discussão.

O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (2010) E ALGUMAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS.

O currículo analisado denomina-se Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Currículo de Geografia - Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, porém para fins de recorte estabelecemos a análise somente do ensino fundamental ciclo II. Logo, nas primeiras páginas o texto do currículo traz um “breve contexto do ensino de geografia”. Neste contexto, os enunciados que podemos destacar são: “as **transformações** no ensino de geografia nos últimos 20 anos”; “**críticas ao ensino tradicional**”; “relação entre essas críticas e a **redemocratização do Brasil**”; “crítica e debate liderado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na **reformulação curricular** sinalizando **novos rumos para o ensino** com a Proposta Curricular de 1996”; “**Superação da ideia de geografia neutra** para uma geografia como ciência social engajada e **atuando no mundo globalizado**”; “A nova proposta de ensino procurou ir além da dicotomia sociedade-natureza”; “**Parâmetros Curriculares Nacionais** do Ministério da Educação reforçando a tendência da **crítica ao ensino conteudista**, propondo em seu lugar o **ensino por competências**, entretanto em algum momento o currículo pode prescindir de conteúdos estruturadores”.

Ainda neste trecho inicial do currículo, cabe problematizar a escolha dos autores escolhidos da ciência geográfica para falar de ensino de geografia, tais como Milton Santos - que se insere no campo da geografia crítica brasileira. Ao citar este autor, o currículo evidencia aspectos como: “definição de um corpo teórico-metodológico adequado aos novos tempos”; “a “revolução” provocada pelo advento das novas tecnologias de comunicação e informação transformou o espaço do ser humano”; entre outros.

A seção seguinte intitulada “Fundamentos para o ensino de Geografia” utiliza muitos referenciais que dialogam com a questão da tecnologia. Os trechos a seguir podem demonstrar isso:

Essa nova concepção de geografia deve, com urgência, priorizar as discussões dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela -, em especial a partir do advento da comunicação online, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente (SÃO PAULO, 2010, p.75).

Além disso, nesta seção outros autores utilizados são Edgar Morin (filósofo), Anthony Giddens (sociólogo) e David Harvey (geógrafo) que são

autores que abordam temas que se relacionam a discussão de tecnologias e globalização. Será que podemos falar que esse currículo traz discursos de novas tecnologias como uma de suas formações discursivas? Além da negação/superação das ideias de currículos anteriores? Seria os pré-construídos dessa formação discursiva, o modo de vida atual de “comunicação global” – da chamada sociedade contemporânea e a emergência dos novos tempos? Esses discursos tecnológicos, sobre globalização, discussão ambiental são de recorte temporal após anos 2000 e que não fazem parte de tempos passados tal como veremos na análise a seguir.

Com relação ao conteúdo, essa proposta curricular apresenta a seguinte grade:

Tabela 1. Grade curricular de conteúdos em Geografia (Ensino Fundamental – anos finais), Currículo de 2010.

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Volume 1	Paisagem O tempo danatureza * Objetos naturais O tempo histórico * Os objetos sociais A leitura de paisagens Escalas da Geografia As paisagens captadas pelos satélites * Extensão e desigualdades Méria e paisagens As paisagens da Terra O mundo e suas representações Exemplos de representações * Arte e fotografia Introdução a história da cartografia A linguagem dos mapas Orientação relativa * A rosa dos ventos Coordenadas geográficas Os atributos dos mapas Mapas de base e mapas temáticos Representação cartográfica * Qualitativa e quantitativa	O território brasileiro A formação territorial do Brasil Limites e Fronteiras A federação brasileira * Organização política e administrativa A regionalização do território brasileiro Critérios de divisão regional As regiões do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), os complexos regionais e a Região Concentrada	Representação cartográfica Visão de mundo e suas tecnologias Globalização em três tempos O meio técnico e o encurtamento das distâncias O meio técnico-científico-informacional e a globalização O processo de globalização e as desigualdades interacionais Produção e consumo de energia As fontes e as formas de energia Matrizes energéticas * Da lenha ao átomo Perspectivas energéticas A matriz energética mundial A matriz energética brasileira	A produção do espaço geográfico mundial Globalização e regionalização As doutrinas do poderio dos Estados Unidos da América Os blocos econômicos supranacionais A nova "desordem" mundial A organização das Nações Unidas (ONU) A organização Mundial do Comércio (OMC) O Fórum Social Mundial * Um outro mundo é possível?
Volume 2	Os ciclos da natureza e a sociedade A história da Terra e os recursos minerais A água e os assentamentos humanos Natureza e sociedade na modelagem do relevo O clima, o tempo e a vida humana As atividades econômicas e o espaço geográfico Os setores da economia e as cadeias produtivas A agropecuária e os circuitos do agronegócio A sociedade de consumo	Domínios naturais do Brasil Biomas e domínios morfoclimáticos do Brasil O patrimônio ambiental e a sua conservação Políticas ambientais no Brasil O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) Brasil: População e economia A população e os fluxos migratórios A revolução da informação e a rede de cidades O espaço industrial * Concentração e descentralização O espaço agrário e a questão da terra	A crise ambiental A apropriação desigual dos recursos naturais Poluição ambiental e efeito estufa Do clube de Roma ao desenvolvimento sustentável Alterações climáticas e desenvolvimento Consumo sustentável Geografia comparada da América Peru e México * A herança pré-colombiana Brasil e Argentina * As correntes de povoamento Colômbia e Venezuela * Entre os Andes e o Caribe Haiti e Cuba * As revoluções	Geografia das populações Demografia e fragmentação Estrutura e padrões populacionais As migrações internacionais População e cultura * Mundo árabe e mundo islâmico Redes urbanas e sociais Cidades * Espaços relacionais e espaços de conexão As cidades e a irradiação do consumo Turismo e consumo do lugar As redes da ilegalidade

Mesmo, após a exposição de alguns enunciados, ideias, conteúdos, encontrados em ambos os currículos, é preciso compreender que o currículo é imprescindível para qualquer área da educação e de ensino, afinal de contas, é ele quem “dita” o que devemos ensinar e de que forma ensinar, dessa forma, o currículo é um dos instrumentos de controle social (LOPES, 2006). Para realizar a análise do discurso, consideramos formação discursiva como:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os

conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade" (FOUCAULT, 2008, p.43)

É preciso observar o discurso enquanto prática e as condições históricas do que foi dito junto com o jogo de diferenças. O enunciado pode mostrar as diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala, por isso, buscaremos no discurso um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade (FOUCAULT, 2008).

O currículo é colocado como um conjunto de texto-base que deve servir de apoio para as escolas. Os textos presentes nos Cadernos do Professor e do Aluno são referências para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); dos programas de reforço e recuperação; e dos cursos de formação continuada na Escola de Formação de Professores.

Dos enunciados citados acima, vale salientar, que essas Situações de Aprendizagem são base para a formulação de provas (como SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e que os resultados dessas geram um sistema de bonificação aos professores da rede básica, caso o esperado não seja atingido, o professor não é bonificado sendo uma política em que tira a autonomia e limita a escolha do professor. Devemos ter cuidado com os discursos de novas tecnologias, principalmente, aos que os vinculam a melhoria na qualidade de ensino, afinal de contas, esse discurso não é somente da educação paulista, pois faz parte de um contexto maior de políticas educacionais vinculadas ao Banco Mundial de uma educação neoliberal, mercadológica, eficiente em termos quantitativos, o documento do Banco Mundial sobre as Estratégias para Educação 2020, conta com ideias de aumento de competitividade, com ao avanços tecnológicos, aprendizagem acelerada, indicadores de desempenho, além das avaliações e competências, evidenciando que o caráter neoliberal de educação permanece.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por fim, relacionando a importância da análise do discurso e da Teoria do Discurso a questões sejam políticas, educacionais ou sociais, está na necessidade de olhar atentamente para a língua, o enunciado, as práticas discursivas e as condições históricas de produção das formações discursivas e ideológicas:

Essa distinção entre base linguística, relativamente autônoma, e processos discursivos/ideológicos que se desenvolvem sobre essa base parece nos fundamental por fazer da relação do linguístico com o ideológico a materialidade mesma do discurso: só ela pode autorizar a relevância das relações de contradição, antagonismo, aliança, absorção... entre formações discursivas que pertençam a formações ideológicas diferentes e dar conta, assim, do fato de que, em uma determinada conjuntura da história de uma formação social, caracterizada por um determinado estado das relações sociais, “sujeitos falantes”, tomados na história, possam concordar ou discordar sobre o sentido dado as palavras, falar diferentemente, falando exatamente a mesma língua.” (COURTINE, 2009, p.33).

Assim como, com o conceito de antagonismo é possível compreender que o currículo se pretende hegemônico, mas que as contradições são inerentes ao documento e as práticas curriculares do cotidiano escolar, sendo um jogo de cadeias de diferenças e cadeias de equivalências que se colocam para determinados objetivos (pontos nodais) que se articulam em diferentes escalas. Neste caso, um currículo de um estado orientado para políticas neoliberais que se usa de dispositivos e discursos tecnológicos, mas que propõe atividades no “chão da escola” com “apostilas de exercícios” – Caderno do Aluno.

Contudo, não cabe a este trabalho esgotar as múltiplas possibilidades de análise deste material, que é além do texto, é também, mídia digital que por sua existência em si é algo extremamente mutável. Embora, o discurso de tecnologias seja algo relativamente novo e muito presente em nossa vida cotidiana, é preciso estarmos atentos aos interesses, jogos de poder e disputas por hegemonia em que eles estão inseridos.

A tecnologia por vezes, é algo útil, com rápido acesso a informação e comunicação, e por isso, muitas vezes nos encantamos com sua rapidez e eficiência, mas como afirma (SANTOS, 2012b) o período de globalização em que vivemos, é um mundo confuso e confusamente percebido, pois de um lado há o progresso das técnicas e da ciência juntamente com a aceleração

contemporânea em que se cria uma espécie de “mundo de fabulações” com discurso único em que o dinheiro é mais importante, mas do outro lado, há uma perversidade com relação apropriação que podemos fazer delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COURTINE, Jean Jacques. *Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

FONSECA, Raquel Alves. O ensino de geografia e o uso da informática. *Seminário de pós graduação em geografia da Unesp Rio Claro*. Rio Claro: 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LACLAU, E., & MOUFFE, C. (1987). *Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. España: Siglo XXI.

LACLAU, Ernesto. *Emanipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discurso nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*. V.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo Peixoto. *Pós estruturalismo e Teoria do Discurso – em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014.

MICHAELIS. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2016. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*. Campinas: 2013.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia*. Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo: 2010.

- LIX -

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS TIC: UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DA WEB 2.0

Tom Jones da Silva Carneiro – UFC (Brasil) / SEDUC-CE

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena, RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004, regulamentam o cumprimento das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008. Tais marcos legais tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em toda a extensão do currículo da Educação Básica, especialmente nas disciplinas de História, Literatura e Artes. Como políticas de reparação, regulam que as disciplinas do currículo escolar de todas as escolas brasileiras, públicas ou privadas, não mais negligenciem os conhecimentos de origem no continente africano e de origem indígena.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p. 11)

Tais medidas extrapolam o ambiente de sala de aula, mas inicia-se nela, visto ser este o ambiente fundamental de formação de uma sociedade crítica e

consciente, que valoriza sua diversidade racial e cultural. Contudo, para que políticas como essa se tornem realidade, faz-se fundamental a sensibilidade dos sujeitos das comunidades escolares, como os gestores escolares e os professores, principalmente esses últimos. Estratégias que orientem essa tomada de decisão fazem-se necessárias desde a formação inicial até a continuada. Além da formação de professores, a produção de materiais intelectuais teóricos e práticos faz-se essencial nessa tarefa. Procedimentos de pesquisa são assegurados no artigo quarto da resolução mencionada, pois pesquisas *sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas*, contribuem com a ampliação e com o fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2014, p. 32).

Para Petit (2015) não é possível pensar uma educação afro-centrada sem também colocar-se no centro dessa África, de onde os brasileiros também descendem, contudo, parecem não ter consciência, e devido a inúmeros anos de políticas de branqueamento, perdem cada vez mais tal conexão. A mesma reflexão se aplica à contribuição dos inúmeros povos indígenas para a formação da sociedade brasileira como a conhecemos. A compreensão da pedagoga vai além de atividades pontuais de História da África e da diáspora africana. Tais atividades e mudanças de paradigmas são fundamentais, mas os esforços necessitam ir além, na direção da compreensão do pertencimento afro-brasileiro no cotidiano dos conteúdos e atividades da escola e da sala de aula.

A tarefa tanto se apresenta profícua quanto desafiadora e fascinante, pois as possibilidades de uso de estratégias, ferramentas e metodologias são inúmeras. Uma dessas possibilidades diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para Braga (in ARAÚJO, 2007) a internet afeta as práticas de ensino pois permite comunicação à distância, favorece a produção de textos hipermídia e abre um banco de informações potencialmente infinito. Tais características da internet e por conseguinte, sua influência sobre o ensino se intensifica com o crescente número de aplicativos, dispositivos e sites da chamada *web 2.0*.

Em linhas gerais, Web 2.0 diria respeito a uma segunda geração de serviços e aplicativos da rede e a recursos, tecnologias e conceitos que permitem um maior grau de interatividade e colaboração na utilização da Internet. (...)segundo O'Reilly, o termo Web 2.0 faria sentido, ao referir-se a uma nova geração de aplicações Web e a modelos de negócios (...) (BRESSAN, 2008, p. 02-03)

Esse novo paradigma de interatividade e colaboração abre espaço para uma nova forma de pensar a educação que teima em se limitar às paredes da sala de aula e aos muros da escola.

O presente trabalho pretende trazer uma reflexão sobre as ferramentas da web 2.0 e sua utilização nessa reformulação curricular proposta pelas leis acima mencionadas. Inicialmente discutirei as contribuições do computador e da internet para a ressignificação das práticas de ensino à luz de (BRAGA, 2007), em seguida trarei reflexão sobre as categorias das ferramentas da web 2.0 conforme apresentado no site¹¹³ da Universidade de Houston. A continuidade, discutiremos como essas ferramentas e habilidades podem ser integradas às práticas de sala de aula à luz de Light e Polin (2010). Por fim, discutiremos como ferramentas da *web* 2.0 integradas às habilidades discutidas, podem contribuir para a implementação de uma educação das relações étnico-raciais por meio de propostas de atividades.

O COMPUTADOR E A INTERNET: FERRAMENTAS DE RESIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A seção anterior apresentou a justificativa que embasa o presente artigo e as reflexões e propostas que serão desenvolvidas. Os marcos legais que fundamentam a educação das relações étnico-raciais foram rapidamente situados, bem como a ideia de integrar uma proposta de educação das relações étnico-raciais e as TIC. A presente seção apresentará uma rápida reflexão sobre a importância das TIC para a inauguração de uma mudança de paradigma na educação escolar.

O computador inicialmente e, por conseguinte, a internet são ferramentas que favorecem mudanças significativas na comunicação e, conseqüentemente nos modos de aprender e ensinar. Tais mudanças relacionam-se principalmente com as formas de interação entre professores e alunos e entre alunos, com as formas de colaboração e com a autonomia. A diversidade de ferramentas que favorecem a criatividade e ampliam de forma significativa as possibilidades de atividades extraclasses e as oportunidades de ampliação de

¹¹³ <http://newtech.coe.uh.edu/> O site do projeto *New Technologies and 21st Century Skills* traz uma lista de habilidades fundamentais para o século 21 bem como as ferramentas da web 2.0 que favorecem seu desenvolvimento.

saberes. Desse modo, tanto professor quanto aluno ganham novo significado em suas relações, pois passam a assumir papéis diversos nos ambientes criados para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

Esse novo modo de construir saberes é potencialmente mais democrático, já que não se restringe aos problemas e questões eleitos como relevantes pelos grupos socialmente dominantes que definem o conteúdo e a organização das grades curriculares do ensino formal. Pode-se dizer também que essa forma de construção de conhecimento é um produto e simultaneamente uma demanda da sociedade de informação atual, marcada pela desterritorialização e globalização do mercado e da cultura. (BRAGA, in ARAÚJO, 2007, p. 185).

Essa potencialidade da internet não pode nem deve ser negligenciada pelo professor, especialmente quando se trata da combinação de desafios, neste caso o uso da internet para resignificar as práticas escolares e a adaptação dos currículos ao ensino de história de cultura africana, afro-brasileira e indígena. Combinar tais desafios configura-se como uma tarefa fascinante especialmente devido ao caráter democrático da tecnologia. Braga (Op. Cit.) defende que essas tecnologias incentivam a criação de atividades voltadas para a interação e o diálogo que a nosso turno defendemos como características comuns da cultura dos povos e comunidades tradicionais que marcam a identidade brasileira.

FERRAMENTAS DA WEB 2.0

A seção anterior apresentou uma rápida reflexão sobre a mudança de paradigmas na educação causada pelo uso dos computadores e da internet. A seção a seguir introduzirá os conceitos de web 2.0 e suas ferramentas norteados por princípios para sua melhor utilização e pelas habilidades necessárias ao século XXI.

As diversas possibilidades com o computador e a internet são cada vez maiores com a expansão das chamadas ferramentas da *web 2.0*. Essas ferramentas permitem avaliar e resolver problemas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula além de exercitar a criatividade, a interação, a organização, a colaboração, o pensamento crítico, dentre outras habilidades.

Uma pesquisa sobre os usos dessas ferramentas em escolas dos Estados Unidos, realizada por Light e Polin (2010), contribuiu para a categorização inicial

das mesmas em quatro grupos conforme o uso feito pelos professores participantes:

1. *Tools that create or support a virtual learning environment.*
2. *Tools that support communication and cultivate relationships.*
3. *Resources to support teaching and learning.*
4. *Tools enabling students to create artifacts representing what they are learning. (p. 02)¹¹⁴*

Os próprios pesquisadores comentam que sua proposta não é esgotar as possibilidades de usos das ferramentas, mas apontar os que são bastante recorrentes. Certamente se uma pesquisa dessa natureza for realizada com outros sujeitos e em *locus* diferente, o resultado será outro. Contudo, acredito que as categorias apresentadas contribuem para compreender inclusive usos feitos em nossos contextos escolares brasileiros, além de favorecer a criatividade de educadores que se veem às voltas com a necessidade de utilizar as tecnologias da *web*, mas não sabem por onde começar. O estudo aponta que os professores que utilizam as ferramentas da *web 2.0* são inovadores e criativos pois as utilizam para criar novas formas de comunicação tanto com e entre outros professores e entre seus próprios alunos, além de criar extensões de suas salas de aula. Essas práticas apontando um desafio para os sujeitos das comunidades escolares pois a natureza dessas ferramentas transforma as relações tradicionais da escola com a família, com a sociedade e seus sujeitos e ambientes etc.

One of the most salient themes, consistent among more sophisticated users across all of our sites, is that we are perhaps beginning to see a Web 2.0 approach or mentality. It may not be a tool itself that define Web 2.0, but how it is used to support teaching and learning, both in individual classroom and as a part of a school's or district's larger vision. (LIGHT e POLIN, 2010, p. 30)¹¹⁵

¹¹⁴ 1. Ferramentas criam e hospedam ambientes virtuais de aprendizagem. 2. Ferramentas que favorecem a comunicação e cultivam relacionamentos. 3. Recursos que facilitam o ensino e a aprendizagem. 4. Ferramentas que permitem estudantes criarem artefatos representativos de sua aprendizagem. (Tradução minha.)

¹¹⁵ Um dos temas de destaque mais consistente entre os usuários mais sofisticados entre os ambiente pesquisados, é que talvez estejamos começando a ver um avanço na mentalidade relacionada à *web 2.0*. Talvez não seja a ferramenta em si o que define a *web 2.0*, mas o *como* ela é utilizada para apoiar o ensino e a aprendizagem tanto na sala de aula

Caberá, nesse caso, ao professor, a adequação apropriada da ferramenta às necessidades reais de aprendizagem dos estudantes e aos objetivos e metas de ensino. As novas tecnologias não devem ser utilizadas apenas com o intuito de preencher lacunas espaciais e temporais, mas como ferramentas e estratégias que favorecem mudanças de atitude diante dos conhecimentos no sentido de uma aprendizagem significativa.

Chickering e Ehrmann (1996) propõem que as tecnologias devem ser utilizadas como uma alavanca para facilitar o desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes. Para explorar suas ideias, os mesmos acreditam que uma boa prática na utilização das ferramentas da web 2.0 só será possível se forem observados alguns princípios como reciprocidade e cooperação entre os estudantes, técnicas de aprendizagem ativas, uso do *feedback*, clareza nos detalhes dos objetivos da tarefa e nos objetivos de aprendizagem, respeito aos diversos talentos e formas de aprendizagem, dentre outros.

Desse modo, as ferramentas da *web 2.0* a serem utilizadas também devem ser baseadas em princípios claros além de apresentarem propostas bem definidas. De acordo com o projeto sobre ferramentas da *web 2.0* e habilidades para o século XXI, já mencionado nesse estudo, uma das melhores formas de facilitar o trabalho com essas tecnologias na sala de aula é agrupá-las conforme a habilidade que se espera desenvolver ou ativar nas tarefas de sala de aula. No site são apresentadas ferramentas que favorecem: 1) colaboração; 2) comunicação; 3) criatividade; 4) pensamento crítico; 5) *feedback*; 6) inovação; 7) apresentação; 8) resolução de problemas; 9) produtividade; 10) reflexão; 11) redes sociais. Cada uma dessas habilidades, associada a uma ferramenta e aos princípios já mencionados, contribuem sobremaneira para alcançar objetivos de aprendizagem e conhecimentos em qualquer área.

É essencial que o professor tenha sua lista de ferramentas orientadas às necessidades mais comuns de seus alunos e aos objetivos de aprendizagem de sua disciplina, curso, projeto ou área do conhecimento. Desse modo, antes de utilizar uma ferramenta da *web 2.0*, o professor necessita fazer-se alguns questionamentos fundamentais: a) Qual o objetivo de aprendizagem meus alunos precisam atingir? b) Quais são suas necessidades de aprendizagem? c) Quais são as habilidades necessárias a essas necessidades e objetivos? d) Que ferramenta da

em si quanto na visão mais abrangente das escolas e dos departamentos educacionais. (Tradução minha.)

web 2.0 se orienta a essas habilidades? Somente quando respondidas essas questões o professor poderá finalmente propor uma tarefa, um exercício, uma atividade ou projeto.

Ferramentas da *web 2.0* e as relações étnico-raciais: propostas de atividades

A seção anterior apresentou os conceitos de ferramentas da *web 2.0* bem como os princípios que favorecem sua melhor utilização para alcançar objetivos de aprendizagem em sala de aula. A próxima seção apresentará propostas de combinação das ferramentas da *web 2.0* e conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais.

Para Petit (2005, p. 122-123) os princípios e ensinamentos de uma educação que cultiva os valores e ensinamentos africanos e afro-brasileiros são o autorreconhecer-se afrodescendente; a apropriação da ancestralidade (na valorização dos antepassados e de seus ensinamentos); a religiosidade de matriz africana (princípio gerador do pensamento e da força vital, axé); o reconhecimento da sacralidade (a relação do homem com a natureza); o corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes; a tradição oral; a circularidade; o entendimento da noção de território e a compreensão do lugar social historicamente atribuído ao negro. Certamente atividades baseadas no computador e na internet não permitirão contemplar alguns desses princípios por suas características sinestésicas, corporais e afetivas, porém outras podem ser fortalecidas a partir de reflexões, discussões e produções de objetos *online* e *offline*.

Dentre as habilidades apresentadas na seção anterior, optarei por propor atividades que favoreçam o desenvolvimento da colaboração, da criatividade e do pensamento crítico. Obviamente, uma mesma ferramenta poderá favorecer mais de uma habilidade, contudo focarei em apenas uma habilidade em cada ferramenta com o intuito de permitir uma melhor compreensão de meus objetivos e da proposta de atividade.

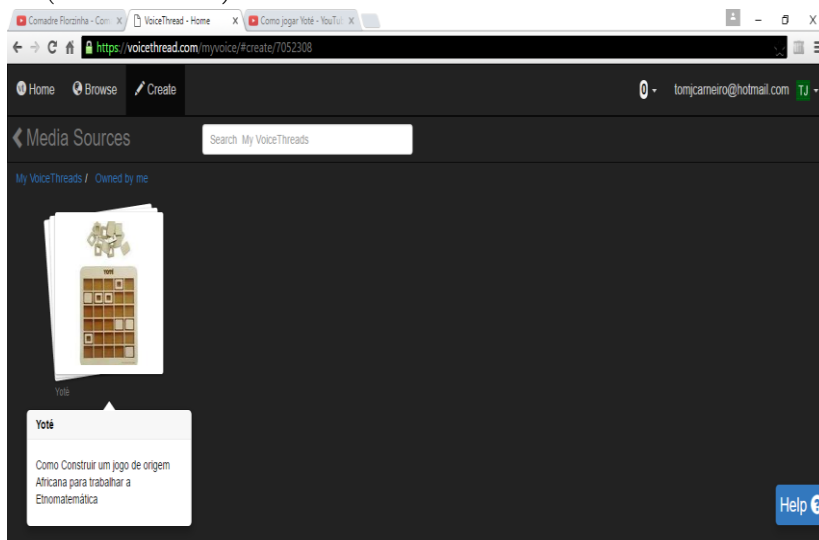
Ferramentas de colaboração

Algumas ferramentas que contribuem com o desenvolvimento da colaboração são o *Creately*, o *Google Docs* e o *Voicethread*.



A proposta que quero apresentar utiliza o *Voicethread*.

O Creately é uma ferramenta que permite que os usuários criem diagramas, gráficos, tabelas e quadros. Pode ser usado online e offline. Dependendo do tipo de usuário, a ferramenta permite colaboração e compartilhamento entre usuários. O Google Docs oferece ótimas ferramentas para a criação de documentos, planilhas e apresentações online. Em outras palavras, é um processador de texto virtual que cria planilhas, documentos e apresentações e é oferecido pelo Google. O Voicethread é um slide show multimídia colaborativo que utiliza imagens, textos e vídeos. Os usuários podem navegar slides e fazer comentários de 5 modos distintos: falando diretamente (com microfone), ligando (ao telefone), digitando texto, arquivos de áudio ou vídeos (usando câmera).



O assunto a ser abordado nessa proposta será a Etnomatemática através do jogo Yoté, um jogo muito comum no Oeste do continente africano, especialmente no Senegal. O Yoté é um jogo de estratégia que está muito ligado à tradição. Favorece ao raciocínio e observação. Inicialmente a ferramenta deve conter um áudio do professor explicando quais são os objetivos da utilização do Yoté nessa atividade matemática, em seguida, os alunos deverão ler uma explicação sobre como jogar¹¹⁶. O vídeo “Como jogar yoté¹¹⁷” apresentará os passos do jogo e permitirá que os estudantes vejam dois jogadores em ação. Como tarefa após o acesso ao *voicethread*, os alunos terão duas opções de tarefa: enviar um comentário de voz comentando outros jogos africanos de estratégia ou enviando um pequeno vídeo mostrando o jogo que construiu em ação. Essa troca de mensagens contribuirá com a construção colaborativa de jogos para a sala de aula de Matemática.

Ferramentas de criatividade

Algumas ferramentas que envolvem o desenvolvimento da criatividade dos usuários são *Museum Box*, *Prezi* e *thinglink*.



118119120



Prezi

O *Museum Box* é uma ferramenta gratuita da *web 2.0* que permite organizar e apresentar conteúdo (texto, áudio, vídeo e imagens) de maneira estruturada. É uma caixa virtual na qual cada caixa representa eventos

¹¹⁶ <http://edu-cacao.blogspot.com.br/2009/05/jogos-africanos-yote.html>

¹¹⁷ Hospedado no *youtube*, link: <https://www.youtube.com/watch?v=8Brj3to1mH0>

¹¹⁸ Logo da ferramenta MuseumBox.

¹¹⁹ Logo da ferramenta Prezi.

¹²⁰ Logo da ferramenta thinglink.

relacionados a um tópico principal. É fácil de compartilhar suas produções e de visualizar a produção de outros usuários. O Prezi é uma forma inovadora e criativa para criar e compartilhar apresentações sem *PowerPoint*. Essa ferramenta do tipo *zooming* também oferece elementos colaborativos. Você pode fazer o upload de apresentações de *PowerPoint* e reproduzi-las ou criar suas próprias apresentações com várias imagens, texto, áudio, vídeo e animação. O *thinglink* permite criar murais interativos com imagens, texto e vídeo de modo a contribuir para a compreensão detalhada do conteúdo do mural.

A proposta que eu gostaria de apresentar utiliza-se do *thinglink*¹²¹.



Nessa proposta, propõe-se uma pesquisa sobre os povos indígenas do Ceará. Os alunos em grupos devem escolher uma das etnias indígenas do Ceará e escolher uma imagem online para compor o mural principal. Dentro do mural, os alunos devem em forma de texto, dizer informações sobre a imagem do mural principal, em forma de imagem o mapa onde essa etnia está localizada no estado do Ceará e em forma de vídeo, informações adicionais sobre a etnia. Em seguida,

¹²¹ <https://www.thinglink.com/scene/700403944681111552>

cada grupo deve disponibilizar o link de seu mural para que outros estudantes comentem. Na imagem apresentada temos uma fotografia de um indígena de etnia cearense como mural principal. Nesse mural, há três pontos com texto, imagens e vídeo que trazem mais detalhes sobre a situação atual dos indígenas do Ceará tais como localização e cultura.

Ferramentas de pensamento crítico

Algumas ferramentas que envolvem o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes são *Classtools* e *Timetoast*¹²².

123



124

O *classtools* é uma ferramenta que permite a professores criar uma variedade de atividades em *flash*. Não requer downloads e é de uso instintivo. O *timetoast* é uma ferramenta que permite a criação de *timelines* com o uso de imagens e textos.

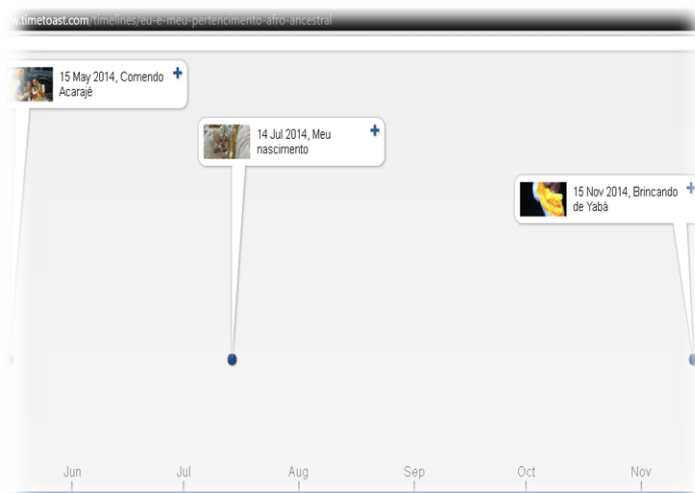
Uma proposta interessante é a criação de uma linha do tempo dos alunos em que eles apresentem sua herança afro-brasileira e indígena em que fotografias de pessoas, de jogos e objetos além de datas e informações sobre a relação dessas imagens e textos como a história do aluno e seu pertencimento. Outra proposta é a criação em dupla de uma linha do tempo de personalidades negras ou indígenas importantes.

No modelo abaixo é possível ver um exemplo de *timeline* com três eventos referentes ao pertencimento afro-brasileiro do usuário. No primeiro evento vê-se a relação como o alimento especificamente o acarajé, no segundo evento, a relação religiosa com uma foto de iniciação ao Candomblé e o último evento vê-se a relação com a arte, a pessoa dançando ijexá, ritmo de origem africana. Uma atividade semelhante pode ser feita pelos alunos para representar também eles seu pertencimento.

¹²² <http://www.timetoast.com/timelines/eu-e-meu-pertencimento-afro-ancestral>

¹²³ Logo da ferramenta classtools.

¹²⁴ Logo da ferramenta timetoast.



Nessa seção foram apresentadas ferramentas da *web 2.0* conforme habilidades de colaboração, criatividade e pensamento crítico. Em seguida foram apresentadas propostas de utilização de uma ferramenta de cada categoria como atividades que contribuem para a implementação de uma educação das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo apresentar propostas de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com vistas à implementação de uma educação das relações étnico-raciais. Tais propostas levaram em consideração a importância que o computador e a internet assumem atualmente como forma revolucionária das práticas de educação (ensinar e aprender).

Nessa perspectiva de utilização das TIC apresentada nesse estudo, os estudantes aprendem por meio do exercício da criatividade e em colaboração construindo artefatos pedagógicos em seu próprio tempo e no exercício de sua autonomia, pois criam, pesquisam e constroem com orientação de seus professores, mas a partir da relação com seus pares, sendo eles mesmos responsáveis pelas tomadas de decisão. Tais exercícios favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas. Por conseguinte, como todos os artefatos produzidos ficam disponíveis *online*, outros

usuários da mesma ferramenta podem deixar seus comentários e opiniões acerca do que foi produzido.

A utilização de ferramentas da *web* 2.0 por estudantes alarga as possibilidades e oportunidades de ensinar e aprender, pois extrapola as margens da sala de aula com a descoberta de novos lugares de aprendizagem que, nesse caso vão para além de tempo e espaço.

A reflexão aqui apresentada contribui não somente para pensar formas de utilização das TIC e das ferramentas da *web* 2.0 no ensino, mas também como essas mesmas ferramentas tem potencial para contribuir com a implementação de uma educação das relações étnico-raciais. Desse modo, o alargamento das possibilidades de abordagem de temáticas relacionadas às africanidades e à indianidade também se apresenta, contudo com objetivos de aprendizagem bem estabelecidos, condição fundamental para a boa prática de ensino.

Embora as cosmovisões africana, afrobrasileira e indígena sejam marcadas pelos saberes propiciados pelo corpo, o conhecimento teórico, a reflexão, e discussões a respeito desses conhecimentos, podem ser propiciados por outras ferramentas como as TIC.

As propostas apresentadas têm como característica principal, informações, criação de artefatos sobre povos e comunidades tradicionais do Ceará e a reflexão sobre o pertencimento pessoal e a identidade dos estudantes. Outras propostas acerca dessas temáticas fazem-se necessárias para que possibilidades de uso das TIC e das ferramentas da *web* 2.0 para o ensino surjam e sejam experimentadas por professores e alunos sempre explorando princípios, valores e habilidades. Quanto a educação das relações étnico-raciais, como tema desafiador e abrangente, faz-se necessário que propostas utilizando ferramentas que explorem outras habilidades e os conteúdos envolvendo essa temática, sejam apresentadas e experimentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, D. B. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. In: ARAUJO, J. C. Org. *Internet e Ensino: Novos Gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 181-195

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp->

content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf
Acesso em 20 de julho de 2016.

BRESSAN, R. T. Dilemas da rede: Web 2.0 , conceitos, tecnologias e modificações. *Revista Anagrama*. Ano 01, Ed. 02. São Paulo, Dez/2007-Fev/2008.

CHICKERING, A. e EHRMANN, S. C. Implementing the Seven Principles: Technology as Lever. *AAHE Bulletin* (<http://www.aahe.org/bulletin/>), Out, 1996, pp. 3-6.

KAMPYLIS, P e BERKI, E. Nurturing creative thinking. *Educational Practices* – 25. International Bureau of Education. International Academy of Education.

LIGHT, D. e POLIN, D. K. Integrating Web 2.0 tools into the classroom: Changing the culture of learning. EDC Center for Children and Technology. New York, 2010.

PETTI, S. H. Pretagogia Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. Contribuição do legado africano para a implementação da Lei N° 10.639/03. EdUECE, 2015.

