

Educação, currículos e tecnologias digitais:

produções do grupo de
pesquisa Gecdote/Univille

Marly Krüger de Pesce
Jane Mery Richter Voigt
Elzira Maria Bagatin Munhoz
Organizadoras



ISBN 978-85-8209-113-5

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

E24 Educação, currículos e tecnologias digitais: produções do grupo de pesquisa Gecdote/Univille / Marly Krüger de Pesce, Jane Mery Richter Voigt, Elzira Maria Bagatin Munhoz, organizadoras. – Joinville, SC : Ed. Univille, 2022.
123 p. : il.

ISBN: 978-85-8209-113-5.

1. Tecnologia educacional. 2. Currículos. 3. Professores - Formação. I. Pesce, Marly Krüger de (org). II. Voigt Jane Mery Richter (org). III. Munhoz, Elzira Maria Bagatin (org).
CDD 371.33

Elaborada por: Rafaela Ghacham Desiderato – CRB 14/1437

O conteúdo dos textos apresentados nesta publicação é de inteira responsabilidade de seus(as) autores(as).

Marly Krüger de Pesce
Jane Mery Richter Voigt
Elzira Maria Bagatin Munhoz
Organizadoras

Educação, currículos e tecnologias digitais:

produções do grupo de pesquisa Gecdote/Univille

Joinville, 2022


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


EDITORA
univille



EXPEDIENTE

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE – FURJ – MANTENEDORA

ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA FURJ

Conselho de Administração
Presidente – Loacir Gschwendtner

Conselho Curador
Presidente – Rafael Martignago

ÓRGÃOS EXECUTIVOS DA FURJ

Presidente
Alexandre Cidral

Vice-Presidente
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretor Administrativo
José Kempner

Procuradora-Geral da Furj
Ana Carolina Amorim Buzzi

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA

ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Conselho Universitário
Presidente – Alexandre Cidral

ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Reitor
Alexandre Cidral

Vice-Reitora
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Pró-Reitora de Ensino
Patrícia Esther Fendrich Magri

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Paulo Henrique Condeixa de França

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários
Yoná da Silva Dalonso

Pró-Reitor de Infraestrutura
Gean Cardoso de Medeiros

Diretor do Campus São Bento do Sul
Eduardo Silva

PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA

Diretor Executivo
Marcelo Leandro de Borba



Produção Editorial

Coordenação Geral
Silvio Simon de Matos

Revisão
Cristina Alcântara

Diagramação
Marisa Kanzler Aguayo

CONSELHO EDITORIAL

Membros internos (Univille): Prof. Dr. Paulo Henrique Condeixa de França • Prof. Dr. Silvio Simon de Matos • Prof. Dr. Daniel Westrupp • Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia • Profa. Dra. Denise Monique D. S. Mouga • Prof. Dr. Fabricio Scaini • Profa. Dra. Liandra Pereira • Dra. Denise Lemke Carletto • Profa. Dra. Taiza Mara Rauem Moraes

Membros externos: Profa. Dra. Adair de Aguiar Neitzel (Univali) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes; Prof. Dr. Delcio Pereira (Udesc) – Representante da Área de Sociais Aplicadas; Prof. Dr. Pedro Albeirice (UFSC) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes; Profa. Dra. Jurema Iara Reis Belli (Udesc) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Marly Krüger de Pesce / Jane Mery Richter Voigt / Elzira Maria Bagatin Munhoz</i>	
PREFÁCIO	9
<i>Norberto Dallabrida</i>	
GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS CURRICULARES, DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS – GECDOTE: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS	11
<i>Dhuan Luiz Xavier</i>	
IMPRESSÕES DOCENTES SOBRE A AUTONOMIA DO ALUNO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ENSINO SEMIPRESENCIAL	24
<i>Fábio Teixeira / Marly Krüger de Pesce</i>	
USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE DIREITO EM AULAS PRESENCIAIS E VIRTUAIS	35
<i>Elizabeth Sampaio Taracievicz de Carvalho</i>	
CURRÍCULO E ESCOLA COMO UMA EM(PRESA): GOVERNANDO OS SUJEITOS COM BASE EM UMA ANATOMOPOLÍTICA INTEGRADA ÀS RELAÇÕES DE MERCADO	51
<i>Ana Cristina Rodrigues Bernardes</i>	

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE 64

Cláudia Valéria Lopes Gabardo / Anelise Muxfeldt

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 78**

Marilei Schackow

**SABERES, PRÁTICAS E TECNOLOGIAS: POR UMA EDUCAÇÃO
COMPLEXA E COLABORATIVA 95**

João Eduardo Lamim / Raquel Terezinha Ulbrich

**ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA
CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA CURRICULAR 108**

Leiri Aparecida Ratti / Jane Mery Richter Voigt

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) 121

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne resultados de pesquisas realizadas por pesquisadores(as) que integram o Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (Gecdote), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). As investigações selecionadas para esta obra estão vinculadas a dois projetos de pesquisa que envolvem as temáticas do currículo e das tecnologias digitais e são decorrentes de dissertações de mestrado e trabalhos de iniciação científica.

O Gecdote, sob a coordenação das professoras doutoras Marly Krüger de Pesce e Jane Mery Richter Voigt, tem seu início marcado pelos estudos de pós-doutoramento em Desenvolvimento Curricular da professora Jane Mery, na Universidade do Minho, Portugal. Da mesma forma, a participação no Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc) propiciou parcerias com diversas universidades.

As pesquisadoras, organizadoras deste livro, têm em comum o doutorado em Educação, realizado de 2009 a 2012, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), um doutorado interinstitucional entre a PUC/SP e a Univille. Desse modo, a aproximação entre as investigações e produções realizadas também se dá pelo método utilizado nas pesquisas, que tem o materialismo histórico e dialético e a psicologia sócio-histórica como fundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas feitas pelo Gecdote.

Ao completar cinco anos de atividades do grupo de pesquisa (2018-2022), vimos a necessidade de organizar nesta obra algumas produções, buscando socializar com a comunidade acadêmica e com os professores da educação básica e ensino superior os resultados das pesquisas. Portanto, a pesquisa em Educação do Gecdote cumpre uma de suas funções, qual seja, socialização de resultados e promoção de reflexões sobre temáticas relevantes para a educação, os currículos e as tecnologias digitais.

Organizamos o livro de maneira que o leitor possa conhecer as atividades e o panorama geral das pesquisas do Gecdote, destacando a sua história e as temáticas investigadas desde o início de suas atividades. Há um bloco de artigos que trata de pesquisas voltadas ao ensino médio e outro que traz questões sobre o ensino superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino fundamental. Aproveitamos para agradecer aos autores(as) que contribuíram para a organização desta obra e ao professor doutor Norberto Dallabrida, que escreveu o prefácio.

Assim, convidamos para ler este livro professores, pesquisadores, gestores, estudantes e demais interessados pelas questões que envolvem os currículos e as tecnologias digitais, considerando a perspectiva sócio-histórica.

Marly Krüger de Pesce
Jane Mery Richter Voigt
Elzira Maria Bagatin Munhoz
Organizadoras

PREFÁCIO

Nos últimos anos, o currículo e as tecnologias digitais foram colocados, de modo peremptório, no centro da pauta da educação escolar brasileira. Por um lado, a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deu ainda mais visibilidade à concepção do currículo escolar como um dispositivo de definição de saberes e condutas, atravessado por disputas pedagógicas e políticas. A implantação da BNCC na educação básica colocou em relevo a diferença entre o currículo prescrito pelos sistemas de ensino e pelos diretores e professores nas escolas e como ele é posto em prática no chão da sala de aula. Como um bem cultural, o currículo é apropriado pelos diferentes mediadores educacionais que o usam de forma criativa, podendo ser enriquecido ou depauperado. De outra parte, a pandemia do novo coronavírus precipitou o uso das tecnologias digitais, especialmente no ambiente doméstico, e tornou o ensino remoto compulsório, impulsionando a aprendizagem digital. O retorno à modalidade presencial não significou uma volta ao *status quo ante*, pois a escola está enredada nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que são usadas larga e facilmente pelos estudantes e constituem um desafio para boa parte dos professores. Esses dois vetores estão imbricados porque a BNCC preconiza o uso das tecnologias digitais, e a digitalização da vida escolar faz repensar o currículo.

Esta coletânea, organizada por Marly Krüger de Pesce, Jane Mery Richter Voigt e Elzira Maria Bagatin Munhoz, docentes da Universidade da Região de Joinville (Univille), é pedagogicamente relevante justamente pelo fato de focalizar as tecnologias digitais e o currículo escolar no tempo presente. No entanto o primeiro capítulo é discrepante por elaborar uma trajetória acadêmica do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (Gecdote), ao qual os autores do livro são vinculados. Coordenado por Marly Krüger de Pesce e Jane Mery Richter Voigt, o Gecdote está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Univille e congrega também cursos de licenciatura da mesma

universidade, bem como docentes das redes públicas de ensino, fato muito positivo que alimenta o diálogo entre educação básica e cursos superiores de formação docente. A ancoragem teórica desse grupo de pesquisa no materialismo histórico e dialético e na psicologia sócio-histórica, assim como nas teorias críticas e pós-críticas do currículo, indica as lentes de análise colocadas em marcha pelo Gecdote para compreender a escola dos dias que correm. Não sem razão, os pensadores da cultura digital e suas interfaces com a escolarização também fazem parte da fundamentação intelectual do trabalho do Gecdote.

As outras sete partes do livro abordam dimensões curriculares que envolvem a cultura digital na educação básica. Enquanto os capítulos segundo e terceiro privilegiam aulas virtuais e ensino presencial em cursos superiores, os dois últimos colocam o foco sobre o ensino médio, refletindo sobre a autonomia curricular na experiência do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti) e o uso de tecnologias digitais entre professores desse nível de escolarização. Tendo como título “Tecnologias digitais e práticas de formação docente”, o quinto capítulo relata a realização de pesquisa-ação com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do uso de tecnologias digitais na conjuntura da pandemia. O sexto capítulo se debruça sobre o currículo prescrito e praticado na educação de jovens e adultos, uma análise sempre necessária para o nosso país, que ainda tem, vergonhosamente, muitos analfabetos. Afinado com o timbre crítico do Gecdote, mas apoiando-se nas proposições foucaultianas, o quarto capítulo lança um olhar diferente para a escola à luz da anatomopolítica, problematizando a transformação da escola em uma organização empresarial. Os textos contemplam vários níveis de ensino, com exceção da educação infantil, e se apoiam em diferentes perspectivas teóricas, o que é academicamente salutar.

O presente ano, em que se comemoram os 200 anos da nossa independência política, constitui um momento privilegiado para repensar o passado e o futuro do Brasil. No campo educacional, o balanço das experiências pretéritas não é positivo. Isso porque, nos dois séculos de sua existência, o Estado brasileiro não garantiu a todos os seus cidadãos uma escolarização pública e laica que contribuísse para a democracia social, embora tenha havido alguns momentos de criatividade pedagógica e de avanços na política educacional. A prospecção indica desafios gigantescos, começando pela superação das gritantes desigualdades escolares e sociais e passando necessariamente pelo uso adequado e democrático das tecnologias digitais e pelo estabelecimento de carreiras docentes profissionalmente mais atraentes. Nessa direção, ao tecer reflexões sobre a escola do nosso tempo, esta coletânea lança um fecho de luz sobre os desafios educacionais do século XXI.

Norberto Dallabrida

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS CURRICULARES, DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS – GECDOTE: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Dhuan Luiz Xavier

O objetivo deste texto é apresentar e analisar as atividades e produções tal como as contribuições e os desafios propostos pelas investigações realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (Gecdote). Para tanto, em um primeiro momento são apresentadas a vinculação e inserção do grupo de pesquisa na universidade, explicitando seus objetivos, e como o Gecdote participa do Grupo de Trabalho (GT) Método e Categorias Teóricas na Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica.

Serão discutidas, então, por meio de um balanço de produções, algumas categorias teóricas e metodológicas que sustentam as pesquisas do Gecdote, buscando compreender as suas contribuições para o estudo e a pesquisa das questões vinculadas aos projetos do grupo. Essa discussão é ampliada ao se analisar algumas pesquisas, realizadas entre 2018 e 2020, destacando as contribuições e os desafios do uso de categorias vinculadas à perspectiva sócio-histórica para a análise dos principais eixos de pesquisa do grupo.

■ O grupo de pesquisa: caracterização

O Gecdote, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), que oferece o Mestrado em Educação, iniciou suas atividades em 2018, quando teve seu cadastro realizado

na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem como objetivo desenvolver pesquisas sobre o currículo no âmbito das políticas curriculares e das práticas educativas da educação básica e superior, bem como estudos sobre o trabalho e a formação de professores, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais.

Como espaço dialógico, o grupo, coordenado pelas professoras doutoras Jane Mery Richter Voigt e Marly Krüger de Pesce, é constituído por professores(as) pesquisadores(as) do programa de Pós-graduação em Educação, dos cursos de licenciatura e outros cursos afins da Univille, assim como por alunos(as) do Mestrado em Educação e dos cursos de graduação da Univille, por professores(as) da educação básica e por pesquisadores(as) de outras universidades. O grupo desenvolve pesquisas com fomento institucional (Fundo de Apoio à Pesquisa – FAP/Univille) e de órgãos de fomento (CNPq e Capes). A divulgação das pesquisas ocorre sistematicamente em eventos da área da educação.

Desde 2018 está vinculado a uma rede de pesquisadores de Santa Catarina que compõe o Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc); a partir de 2019 passou a integrar o GT Método e Categorias Teóricas na Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), coordenado pelas professoras doutoras Maria da Graça Marchina Gonçalves e Ana Mercês Bahia Bock, docentes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

A vinculação do Gecdote ao GT Método e Categorias Teóricas na Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica se deve à parceria entre a Univille e a PUC/SP na realização de um Dinter, no qual as pesquisadoras que coordenam o referido grupo de pesquisa realizaram seus estudos de doutoramento. Desse modo, as pesquisas do Gecdote, vinculadas ao PPGE da Univille, contam como referencial teórico e metodológico categorias do materialismo histórico e dialético e da psicologia sócio-histórica.

A professora doutora Marly Krüger de Pesce desenvolve no Gecdote pesquisas que têm o objetivo de investigar aspectos gerais da educação, considerando as questões de linguagens ante as novas demandas exigidas pela sociedade do século XXI, com destaque às relacionadas às tecnologias digitais. Já a professora doutora Jane Mery Richter Voigt desenvolve pesquisas com o intuito de averiguar as políticas e práticas educativas nos desdobramentos do currículo em contextos de educação formal e não formal, tendo como base referencial teórico e metodológico fundamentado numa perspectiva sócio-histórica.

O grupo de pesquisa Gecdote realiza encontros mensais, nos quais discute as pesquisas dos mestrandos que estão em andamento; a partir de leituras prévias, discute categorias relevantes para as investigações; organiza a participação de seus

pesquisadores em eventos; organiza eventos próprios, incluindo a participação de pesquisadores externos ao grupo; produz artigos para apresentação em eventos e para submissão em periódicos.

■ **Categorias teóricas que fundamentam as pesquisas**

As pesquisas feitas no Gecdote abarcam dois objetos principais: o currículo e as tecnologias digitais. Elas buscam compreender o movimento constitutivo do sujeito mediado pelos currículos e pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Esses dois temas são abordados numa perspectiva do materialismo histórico e dialético, considerando o homem como ativo, social e histórico.

O homem é um ser ao mesmo tempo individual e coletivo. O seu desenvolvimento psicológico não está limitado ao momento de vida do indivíduo, mas “é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie” (VIGOTSKI, 2009, p. 62). A transformação do homem de biológico em cultural não ocorre por mero acaso, mas por meio do trabalho. O homem, portanto, é o produto das suas múltiplas relações sociais; ele é determinado e determina a história e a cultura.

A história da humanidade não se dá linearmente, em uma ideia de acúmulo, mas mediante uma relação dialética, da mesma forma que acontece com o desenvolvimento psicológico, sendo a contradição uma condição necessária à evolução da sociedade e do homem. A realidade é contraditória, no entanto a contradição supera-se na síntese que é a verdade dos momentos superados (VIGOTSKI, 2009).

O homem e o meio são, ao mesmo tempo, transformadores e transformados, são produtos e produtores de cultura e de conhecimento; a transformação do homem e do meio é mediada por instrumentos elaborados num momento histórico-social. A atividade humana acontece mesmo antes de sua execução, pois é planejada mentalmente. Também é na atividade que o homem cria instrumentos que são meios utilizados para transformar a natureza e a si mesmo.

A consciência é constituída a partir da relação do homem com o mundo objetivo, mediada por instrumentos simbólicos produzidos socialmente. Nesse sentido, Vigotski (2009) entende a linguagem como sendo o principal instrumento de mediação do conhecimento entre os seres humanos, tendo relação direta com o desenvolvimento psicológico humano. O psicólogo soviético deixa claro que os fenômenos subjetivos não existem por si mesmos nem afastados de onde e quando acontecem, defendendo a unidade da psique e do comportamento.

O fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o

mundo são os instrumentos e os signos carregados de significado cultural, que ocorrem nas relações entre os homens. O eu se constrói na relação com o outro, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência. O contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro e, por meio disso, o autoconhecimento. Só existe o reconhecimento do eu no reconhecimento do outro. O outro determina o eu, ambos mediados socialmente (VIGOTSKI, 2009).

Para o autor, os fatores sociais constroem o psiquismo que apresenta uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. A consciência é construída nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, por intermédio de uma atividade semiótica, portanto, pela mediação da linguagem.

A linguagem permite organizar as formas historicamente transmitidas e socializadas que constituem o comportamento e planejar uma ação antes que ela aconteça, orientando nossa vontade. O desenvolvimento da linguagem, para Vigotski (2009), é posto como uma condição básica para explicar a formação de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, ou seja, a linguagem surge no processo do trabalho e faz a mediação das atividades práticas coletivas, das funções e dos sistemas psicológicos. “Na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser o reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada; estão em permanente relação constitutiva” (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 58). Portanto, a mediação não é apenas a união de dois elementos, mas o organizador da relação homem e mundo.

A formação do indivíduo não pode ser vista como “mera transposição do social”, já que “o indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303). O indivíduo, nesse entendimento, constitui-se constantemente mediante relações dialéticas e dialógicas com o outro e com o mundo, ou seja, trata-se de um indivíduo que, “ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

Compreendendo a educação como prática social e como relevante no processo de constituição dos sujeitos, o grupo de pesquisa Gecdote realiza suas investigações pautadas nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, assim como na psicologia sócio-histórica. Nas pesquisas, o conceito de currículo pode ser significado de diversas formas, uma delas consiste em considerá-lo apenas como prescrito, isto é, um conjunto de conteúdos a serem ensinados nas escolas. Para além do currículo prescrito, podemos concebê-lo numa perspectiva histórica e dialética, considerando as práticas políticas e administrativas, as

condições materiais e estruturais das escolas, os professores, estudantes e a comunidade na qual a escola está inserida, além de outros fatores que envolvem o seu desenvolvimento (SACRISTÁN, 2017). Desse modo, nos sistemas educativos, podemos compreender o conceito de currículo como construção social, um campo de disputas, um cruzamento de práticas, um instrumento de controle social (APPLE, 2011).

Da mesma maneira, as tecnologias digitais e o uso da informação e do conhecimento, cuja base material é alterada rapidamente na introdução de inovações tecnológicas, constituem um campo de disputas e de controle social. Tais tecnologias promovem profundas mudanças nas relações sociais, nos valores e nos sistemas políticos (CASTELLS, 2003). Os artefatos tecnológicos têm transformado as fronteiras de tempo e espaço, possibilitando que cada indivíduo navegue num mundo de informação, comunicando-se, produzindo e compartilhando conteúdo. Porém os artefatos são parte da cultura digital, pois dela fazem parte os sistemas de significações que caracterizam esse modo de afetar a constituição subjetiva do indivíduo, reafirmando o ideário neoliberal.

A concepção de currículo e de tecnologia digital como constructo social está pautada na compreensão dialética da totalidade, uma “relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também de modo que não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes” (KOSIK, 1976, p. 50).

Portanto, quando estudamos os currículos e a inserção das tecnologias digitais na educação, não deixamos de considerar as políticas educacionais, que nas últimas décadas estão vinculadas a um ideário neoliberal, às disputas pela padronização de currículos e às questões de poder, que permeiam essas discussões.

Nessa perspectiva, as pesquisas do Gecdote se debruçam sobre as tecnologias digitais e os currículos, investigando como os sujeitos professores, estudantes e gestores significam esses instrumentos (signos semióticos e artefatos tecnológicos). As tecnologias digitais e os currículos são compreendidos não como mero recurso externo, mas como instrumentos de mediação das relações dos sujeitos, constituindo suas subjetividades e suas práticas educativas.

■ As pesquisas do Gecdote: contribuições e desafios

Uma vez que um dos objetivos deste trabalho seja o de apresentar algumas das pesquisas e contribuições e desafios das investigações levadas a cabo por integrantes do Gecdote, optamos por fazer um balanço das produções desses integrantes desde a criação do grupo, em 2018. O balanço foi estruturado em uma tabela e teve como eixo central as duas grandes temáticas do grupo – Currículo e

As palavras mais próximas do centro da imagem representam as que mais foram utilizadas; as mais distantes do centro, as que reincidiram com menor frequência. Tal movimento explicita alguns importantes elementos para se entender as linhas de investigação adotadas atualmente, uma vez que remonta duas trajetórias distintas, mas que hoje integram um corpo único de pesquisa. Com a união dos eixos, ainda que ambas as professoras imprimam ao grupo características próprias de sua formação acadêmica e profissional, na organização das atividades do grupo busca-se sempre um movimento dialético, procurando estabelecer uma relação de totalidade mesmo entre os trabalhos com diferentes objetos de investigação.

Observando a dinâmica das palavras a partir do centro para os extremos, é perceptível que, salvo alguns termos relativamente distantes das temáticas principais, a maior parte das expressões remete, de forma ampla, a objetos de estudo muito parecidos ou, em determinados casos, até iguais. Observemos os termos “currículo” e “políticas curriculares”, os quais, situados no ciclo central do esquema, são confluentes e reincidem com maior recorrência. No segundo e no terceiro ciclo de palavras, outras expressões que remetem a categorias afins – “autonomia curricular”, “Base Nacional Curricular Comum”, “práticas curriculares” – reforçam a coerência de um dos eixos de pesquisa que alicerçam as atividades do grupo: os Estudos Curriculares.

No que tange a outro importante eixo de pesquisa atual do Gecdote, podemos observar que somente a partir do segundo ciclo surgem as expressões “tecnologia digital”, “tecnologias digitais” e “*E-learning*” (modelo de ensino não presencial). Tal dado explicita um movimento importante de adaptação das pesquisas mais recentes a categorias emergentes na educação, uma vez que os estudos atuais acerca das tecnologias digitais estão aqui relacionados, principalmente, às expressões “formação docente” e “ensino médio”, presentes no centro do esquema.

Por fim, os termos “formação docente” e “práticas educativas” aludem, direta ou indiretamente, às linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille, que atualmente são constituídas por Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas e Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente. Além disso, estudos sobre a formação de professores estiveram presentes na própria formação acadêmica das coordenadoras do grupo, haja vista que termos afins a essa temática aparecem na tese de doutorado de ambas.

No período definido para a busca de produções, os trabalhos orientados pela professora doutora Jane Mery Richter Voigt tiveram como centro a temática “currículo escolar”, área de formação de seu pós-doutoramento, realizado no Instituto de Educação e Psicologia da Uminho (Portugal), no ano de 2018. Já os trabalhos orientados pela professora doutora Marly Krüger de Pesce

apresentaram como temática central “tecnologias digitais na educação”, assim como temas afins, como a modalidade de educação a distância (EaD).

Propomos agora uma breve análise acerca das pesquisas feitas, desde a criação do grupo, em 2018, tal como as veredas pelas quais o grupo permanece se adentrando no campo científico da pesquisa em educação. Para tanto, optamos por organizar na tabela 1 as quantidades, as datas e os tipos de trabalho que foram publicados, seguindo como eixo norteador as palavras-chave mais recorrentes relacionadas aos objetos de investigação, assim como seus termos afins, desdobrando-se em três categorias: currículo, tecnologias digitais e outras temáticas. As dissertações aqui apresentadas foram retiradas da página do PPGE no próprio *site* da Univille, já a pesquisa dos demais trabalhos foi feita por meio de diversas fontes, como Google Acadêmico ou os próprios currículos Lattes dos participantes do grupo.

Tabela 1 – Balanço de produções do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (Gecdote)

Dissertações						
Palavra-chave	Currículo e termos afins					
Ano base	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Quantidade de publicações	1	2	2	2	0	7
Palavra-chave	Tecnologias e termos afins					
Ano base	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Quantidade de publicações	0	2	1	3	0	6
Palavra-chave	Outras temáticas					
Ano base	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Quantidade de publicações	0	0	0	0	0	0
Publicações em periódicos, revistas e anais de eventos						
Palavra-chave	Currículo e termos afins					
Ano base	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Quantidade de publicações	6	3	3	4	1	17
Palavra-chave	Tecnologias e termos afins					
Ano base	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Quantidade de publicações	0	0	2	9	1	12
Palavra-chave	Outras temáticas					
Ano base	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Quantidade de publicações	1	1	1	1	0	4

Fonte: Primária (2022)

Como é possível observar, optamos por organizar a tabela em duas partes. A primeira delas apresenta os números relacionados às dissertações já defendidas e publicadas (motivo pelo qual ainda não temos dissertações no ano de 2022), enquanto a segunda parte traz publicações feitas em periódicos, revistas e anais de eventos. Nem todos os trabalhos publicados pelos participantes do grupo estão integrados nesse balanço de produções, uma vez que alguns não possuem vínculo com o Gecdote. Além disso, a maior parte das publicações de artigos em periódicos, revistas e anais de eventos é oriunda das investigações realizadas durante a produção das dissertações de mestrado.

A palavra-chave “currículo”, tal como termos afins, conta com o total de 24 publicações. Trata-se de um dos eixos fundantes do grupo e, portanto, é tema recorrente de estudos e análises. Retomando um pouco das discussões teóricas já feitas neste capítulo, é importante destacar que o currículo escolar, como “invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem” (SACRISTÁN, 2013, p. 20), não é abordado, nesses trabalhos, como um elemento estático ou imposição arbitrária de conceber os conteúdos escolares. Pelo contrário, é visto como um objeto em movimento que, acompanhando as mudanças nas formas de se construir saber, também se modifica a fim de contemplar as novas realidades que surgem na sociedade. Trata-se de uma relação dialética multideterminada por questões que englobam desde as constantes transformações da técnica humana (como é o caso das tecnologias digitais) até as relações de poder instituídas por políticas de governo e por disputa de classes.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 8).

Nesse arcabouço de possibilidades, os estudos acerca do currículo buscam ampliar os conhecimentos e preencher lacunas ainda existentes nas pesquisas em educação. Surgem, assim, objetos, temas e categorias de investigação diversificados, analisados, principalmente, durante pesquisas de mestrado. Podemos citar, entre eles: currículo educacional em espaços de privação de liberdade; práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos (EJA); autonomia curricular de professores; Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti); Projeto

Político-pedagógico (PPP); educação básica em países da América do Sul, entre outros desdobramentos.

Outro importante objeto de estudos tem recebido mais atenção por parte das investigações feitas pelo grupo: a Base Nacional Curricular Comum e suas implicações no novo ensino médio. Dada a emergência e, ao mesmo tempo, seu caráter de novidade, uma vez que o novo ensino médio passou a ser implementado efetivamente nas escolas públicas no ano de 2022, temas afins têm sido cada vez mais objetos de debate, reflexão e investigação. Atualmente há duas dissertações em andamento que buscam ampliar os conhecimentos sobre temáticas relacionadas ao currículo e ao novo ensino médio. Além disso, conforme já dito, o Gecdote compõe, desde 2018, o Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina. Desde então, são constantes as participações do grupo em eventos educacionais – como colóquios, simpósios e congressos – com o objetivo de compartilhar e ao mesmo tempo conhecer as pesquisas atuais acerca do tema. Reforça tal caráter de urgência o fato de que, embora relativamente recente, o termo Base Nacional Curricular Comum já aparece próximo ao centro, no esquema de palavras da primeira imagem analisada.

A segunda palavra-chave que serviu de norteadora para a organização da tabela é “tecnologias digitais”, assim como alguns termos que entendemos serem afins. Ao todo são seis dissertações e 12 trabalhos em geral, totalizando 18 publicações. Trata-se, juntamente com “currículo”, do outro eixo temático fundante do grupo, dado seu lugar privilegiado no âmago das transformações sociais atuais e, portanto, das transformações da própria educação. Nesse sentido, reforçamos que as análises feitas buscam compreender as tecnologias digitais não “como mero recurso, mas como artefato com possibilidade de gerar vivências no espaço virtual, modificando o sujeito e a cultura” (PESCE; VOIGT, 2021, p. 1).

Nas pesquisas realizadas, desdobra-se uma série de outros conceitos e temáticas que incidem no eixo das tecnologias digitais dentro da educação. Assim, aparecem termos e conceitos como: aulas remotas, ensino semipresencial, educação a distância, tecnologias digitais da informação e comunicação, entre outros desdobramentos que, embora não façam parte das palavras-chave, são discutidos ao longo das análises. Em boa parte desses trabalhos, as reflexões e análises se debruçam sobre questões relacionadas, principalmente, aos professores – suas percepções acerca da presença dessas tecnologias nas escolas – e à própria formação docente, uma vez que “a globalização, os avanços tecnológicos, as mudanças sociais e culturais implicam revisão de políticas educacionais, o que inclui políticas relacionadas à formação de professores” (VOIGT; PESCE, 2019, p. 230).

Importante salientar que a opção por organizar a tabela com base nas palavras-chave e temáticas tem aqui um caráter organizacional e didático, uma vez que as tecnologias digitais e o currículo são compreendidos e estudados pelo grupo sempre na relação de um com o outro. Para melhor ilustrar essa relação, podemos citar a quinta competência geral da BNCC, que trata da chamada “cultura digital” na escola:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

O último descritor apresentado na tabela representa as pesquisas que não abordam diretamente nem o currículo nem as tecnologias. Entre as dissertações, não houve registro, até então, de trabalhos que não abordassem as questões debatidas nesses dois eixos; já nas publicações em revistas, anais de eventos e outros periódicos, são contabilizados quatro trabalhos. É importante observar que mesmo essas produções estão inseridas nas discussões gerais do grupo, uma vez que abordam objetos essenciais às investigações do Gecdote, como: formação de professores, políticas educativas, práticas educativas, práticas pedagógicas no ensino médio, trabalho docente, entre outros. São termos que remetem ao próprio Programa de Pós-graduação em Educação da Univille, visto que estavam ancorados em suas linhas de pesquisa.

■ Considerações finais

As análises feitas com base no balanço de produções apontam movimentos importantes para entender a dinâmica de pesquisa do Gecdote. Currículo e tecnologia surgem como importantes objetos de análise, mas não de forma isolada, sempre em relação com outros importantes elementos que compõem uma compreensão totalizante acerca da educação.

O aumento na recorrência de termos como BNCC e tecnologias digitais aponta para o movimento dialético feito pelo grupo, que busca acompanhar as novas demandas da realidade que se objetiva na educação e na própria sociedade.

Além disso, diante da pluralidade de temas, termos, conceitos e categorias aqui apresentados, há sempre um movimento para que se mantenha certa coerência teórica e epistemológica. Os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético e da psicologia sócio-histórica têm sido

fundamentais nas pesquisas realizadas pelos participantes do Gecdote. Eles permitiram observar uma ruptura entre o sujeito que assume uma postura individualista, inserido numa sociedade capitalista e neoliberal, e o sujeito coletivo, que se constitui na interação com o outro, ressignificando a realidade.

O que se pode apreender das pesquisas apresentadas é que as práticas educativas nas escolas constituem um movimento dialético que emerge da percepção das realidades, embora não aparentes, constituindo as relações nesses espaços. É preciso compreender o indivíduo na sua relação com a sociedade, procurando superar a dicotomia indivíduo e sociedade. “Isso implica buscar nos fenômenos sociais a presença de um humano que é sujeito, com uma subjetividade processual, complexa e histórica, afirmando a unidade dialética entre indivíduo e sociedade” (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 144).

Desse modo, observou-se que os pesquisadores do Gecdote buscam sempre examinar os objetos de análise, seja na abordagem do currículo ou das tecnologias digitais, para além dos fenômenos aparentes e/ou fechados em si mesmos, mas sempre como uma rede de relações em que os sujeitos presentes nesses processos influem sobre suas realidades, impondo à educação seus costumes, crenças e cultura, sendo transformados ao mesmo tempo que modificam a história.

■ Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (org.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-70.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (org.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-157.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PESCE, Marly Krüger de; VOIGT, Jane Mery Richter. Tecnologias digitais nas práticas educativas do ensino médio. **Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**, Santa Cruz do Sul, v. 1 n. 1, mar. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Clacso, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de. O que pensam os egressos sobre a sua formação inicial na licenciatura em Matemática? **Momento: Diálogos em Educação**, v. 28, n. 3, p. 230-244, set./dez. 2019.

IMPRESSÕES DOCENTES SOBRE A AUTONOMIA DO ALUNO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ENSINO SEMIPRESENCIAL

Fábio Teixeira
Marly Krüger de Pesce

■ Introdução

O tema de pesquisa se apresentou ao percebermos que as instituições de ensino superior, especialmente as de caráter privado, pressionadas pela conjuntura econômica e por atender a uma busca em inovação, passaram a inserir o ensino semipresencial nos cursos de graduação.

Assim, ante a realidade caracterizada pela inserção de disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação, é necessário compreender como os professores que já lecionam nos cursos presenciais têm assumido essa nova atividade – aulas virtuais. Nessa perspectiva, tivemos como objetivo central na presente pesquisa buscar compreender como o professor que atua no ensino semipresencial no curso de Direito percebe sua prática docente.

■ Procedimentos metodológicos

Em um primeiro momento, para conhecer e sintetizar as produções científicas, recorreremos ao balanço das produções no Banco de Teses e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, na SciELO e nas edições nacional e da região sul da ANPEd.

Seguindo a lição de Milhomem, Gentil e Ayres (2010, p. 1), que ao tratarem do balanço de produção mencionam:

No início de uma pesquisa é comum e recomendável que se faça um levantamento sobre as produções científicas existentes com relação ao assunto a ser pesquisado, possibilitando ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas.

As inovações tecnológicas que se processam atualmente têm alavancado profundas mudanças nos mais diversos cenários sociais, políticos, econômicos, culturais, educacionais, nas relações de trabalho, no campo educacional, entre outros. Segundo Lessa (2011, p. 18), “o momento vigente é de uma era em que a informação flui a velocidades surpreendentes e em grandes quantidades, transformando profundamente a sociedade e a economia”.

De tal modo, nas palavras de Milhomem, Gentil e Ayres (2010, p. 4):

Atentos aos avanços ocasionados pelos meios de comunicação, em especial a internet, órgãos governamentais de diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, têm aderido à disseminação da informação via Web. A exemplo disto temos de forma online, o acesso ao Diário Oficial de diversos estados e da União, acesso a periódicos disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, livros disponibilizados gratuitamente, principalmente através do portal Domínio Público, que é uma biblioteca digital sob a coordenação do MEC, entre outros. Logicamente, o leitor, ao realizar uma pesquisa na internet, deverá ter critérios para selecionar as fontes a serem pesquisadas, pois nem todas as informações disponibilizadas na rede são confiáveis. Dessa forma, para a realização de um balanço de produção, é preciso, além da escolha e delimitação do tema, ter um cuidado especial em relação a em qual (ou quais) base de dados serão realizadas as consultas.

Foram consultados os últimos cinco anos dos bancos de dados. Na busca realizada nas edições da ANPEd Nacional e da Região Sul, a pesquisa teve como foco os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho (GT) 09 – Trabalho e Educação e 08 – Formação Docente. Os descritores empregados foram “prática docente + ensino semipresencial”, “formação docente + semipresencial”, “semipresencial + direito”.

No BDTD, utilizando-se os descritores supramencionados, encontramos algumas dezenas de artigos, todavia apenas 13 trabalhos apresentaram alguma relação com a nossa proposta. A pesquisa efetuada nas edições da ANPEd Nacional

e da Região Sul resultou nula. Já a busca realizada na plataforma SciELO evidenciou alguns artigos referentes aos descritores utilizados, contudo apenas quatro tinham relação com a presente pesquisa.

A escassez de trabalhos afetos à prática docente no ensino semipresencial, particularmente no que diz respeito ao curso de Direito, tornou ainda mais importante e exponencial a pesquisa que se buscou fazer, objetivando analisar diversos aspectos que permeiam o ensino híbrido.

Realizado o balanço das produções, faz-se importante mencionar a metodologia utilizada na pesquisa, a qual se sustentou em uma abordagem de cunho qualitativo, que, de acordo com Gatti e André (2011, p. 13), “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Dessa forma, optou-se por uma perspectiva que atribui

[...] especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 30).

Para compreender como os professores que lecionam disciplinas no ensino semipresencial entendem sua prática, inicialmente foram estudados o Projeto Pedagógico do Curso (2015) e demais regulamentações internas da instituição para a oferta dessa forma de ensino.

Posteriormente, para a coleta dos dados, optou-se pela técnica de grupo focal, que no dizer de Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso da técnica, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Daí a importância de utilizar tal procedimento na pesquisa. Sendo os sujeitos artífices da história, afetando e sendo afetados pela realidade social, mister se faz desvelar o como e por que pensam, na busca de novas compreensões, de novo olhar no caleidoscópio da ciência, que nos apresenta constantes novas possibilidades e, até mesmo, surpresas. Ao se reportar ao grupo focal como técnica para coleta de dados, menciona-se que ele é utilizado quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005).

Nesse pensamento, a dialética ganha força, tendo em vista que a contradição é um conceito que direciona o desvelamento do real. Desse modo, acredita-se que a realização do grupo focal, considerando o perfil dos participantes da pesquisa, qual seja, professores de disciplinas semipresenciais de

um curso de Direito, profissionais que possuem na oralidade uma de suas grandes características, foi a melhor técnica possível para se atingir os objetivos a que esta pesquisa se propôs.

Os dados foram analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo, a qual visa “[...] obter, por meio sistemático e objetivos, descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/recepção dessas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42). Assim, com base na descrição, inferência e interpretação dos dados obtidos na pesquisa, emergiram seis categorias, quais sejam: a comparação entre ensino presencial e semipresencial; interação e interatividade; autonomia do aluno; material didático; processo de ensino-aprendizagem e formação docente.

■ Análise e discussão de dados

Os dados foram obtidos do encontro do grupo focal que ocorreu em 2018, o qual foi gravado e filmado, sendo posteriormente efetuada a devida transcrição da reunião para compor o *corpus* da pesquisa.

O grupo focal foi constituído por cinco professores que lecionam ou lecionaram disciplinas semipresenciais no curso de Direito de uma faculdade da Região Sul do Brasil. Os professores participantes são formados em Direito com mestrado ou especialização na área do Direito. Atuam no ensino superior há mais de três anos e têm experiência em cursos de especialização; dois deles em cursos a distância. Os professores participantes foram identificados com as letras K., A., A.R., L.F. e M., a fim de preservar seu anonimato.

Das seis categorias já mencionadas, neste momento trataremos da autonomia do aluno.

O estudo a distância exige autodisciplina e autonomia do aluno, sendo a autoaprendizagem uma característica desse novo contexto da educação. Para Palloff e Pratt (2004), o aluno virtual precisa assumir a responsabilidade na construção do conhecimento e de seu processo de aprendizagem de forma autônoma.

Como no ensino semipresencial há certa flexibilidade de horário, em que o estudante, até certo ponto, pode estudar de acordo com sua disponibilidade, é necessário que ele estabeleça uma rotina de estudo a fim de que possa ter um melhor desempenho no processo de aprendizagem. A rotina precisa existir em todas as modalidades de estudo, mas tanto na modalidade a distância como no ensino semipresencial sua importância é acentuada.

Dessa forma, disciplina e organização parecem ser características essenciais para que o aluno desenvolva seu processo de aprendizagem.

Para que seja possível essa aprendizagem baseada na independência, lançada como desafio ao aluno semipresencial, este é convidado a desenvolver habilidades que norteiem sua aprendizagem; pois o ensino semipresencial tem o compromisso de focar a educação na “aprendizagem” e não no ensino. Assim, o aluno desta modalidade é, além de um administrador de sua aprendizagem e de seu tempo, um articulador do seu próprio progresso (EBERT, 2003, p. 11).

Nessa perspectiva, os professores participantes do grupo focal reconhecem que a autonomia do estudante é fundamental para o processo de aprendizagem, embora não acreditem que todos a tenham, o que identificamos na fala de L.F. quando este assevera:

*Mas eu concordo com a K., porque o curso, na verdade especial, o curso universitário, tem que ser pessoal. Então, essa EaD ele torna de modo muito impessoal, a gente não sabe quem está lendo o material enviado, pode ser que um amigo, um parente, uma esposa leia e faça um resumo, aí ele vai fazer uma prova, e alguns ficam até chateados quando não têm a nota que eles gostariam, porque para eles **a EaD serve para a seguinte situação: vocês fingem que ensinam, a gente finge que aprende, a gente paga e sai todo mundo feliz.** E, na verdade, não é isso, o objetivo maior é a educação, a evolução e o crescimento. Então, o que eu **percebo no semipresencial é que os alunos, independente da qualidade do material que eles recebam, eles não vão dar a atenção devida e, se não se preparam de forma adequada para uma avaliação, eles ficam extremamente é... chateados, porque eles entendem que aquilo ali é um trabalho extraclasse e não uma matéria específica, não um estudo direcionado com aquela modalidade.** Só que extrassala, de modo online ou de outras formas, então, o Direito, em especial no curso em que nós lecionamos, o que a gente percebe aqui é que isso é extremamente pessoal, professor na sala de aula, em que pese todas as ferramentas que EaD forneça, não sei se é... **culturalmente os alunos não buscam ou não aproveitam de forma necessária e útil e com maturidade estes recursos que são disponibilizados e, por conta disso, não me parece que o aproveitamento seja o mesmo que em sala de aula.***

A autonomia pode ser definida como o “poder de se decidir a si próprio” (LEGRAND, 1986, p. 57). Ao tratarmos do tema ligado ao ensino semipresencial, que tem entre suas características uma aprendizagem independente, podemos dizer que o aluno é autônomo por ser ele mesmo quem vai administrar seus compromissos e atividades no ambiente virtual de aprendizagem.

Essa autonomia diz respeito à gestão do tempo, ao ritmo e método de estudo, à forma de interação com o material didático, o professor e seu colega. Tendo consciência disso, poderá tirar vantagens da distribuição de horário e compatibilizar o tempo entre seus compromissos de lazer, trabalho, estudo e família.

O aluno autônomo é, portanto, aquele que possui um comportamento independente no processo de organização e autogerenciamento na aprendizagem. Conforme a discussão de Pretti (2000), entende-se que a autonomia está relacionada ao próprio indivíduo, à sua capacidade de buscar por si mesmo, sem uma dependência explícita de outrem. Portanto, reconhecer a autonomia no processo de ensino e de aprendizagem significa entender que o outro é independente, capaz de pesquisar sozinho e que o professor e/ou tutor é o mediador do processo.

A autonomia do aluno é uma condição crucial para que aconteça uma aprendizagem eficaz. Isso porque o estudante se encontra de certa forma distante do professor e da instituição de ensino, precisa assumir uma responsabilidade maior na sua própria aprendizagem e ser capaz de organizar e gerir o tempo de seus estudos, além de buscar informação em diferentes fontes.

Moore e Kearsley (2007) talvez tenham sido os primeiros a tratar do conceito de autonomia relacionado à educação a distância. Para os autores,

[...] os alunos podem acreditar que os cursos de educação a distância são mais fáceis do que as aulas convencionais e exigem menos dedicação, mas, quando descobrem que a situação contrária é verdadeira, podem ficar descontentes (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 190).

Para Belloni (2006), no processo de aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento aplicando-o em situações novas. A distância física existente, aliada à certa flexibilidade, traz maior oportunidade para o aluno realizar suas atividades de forma autônoma.

Ainda de acordo com o pensamento da autora, para exercer de modo produtor essa autonomia, os alunos, além de se dedicarem ao compromisso de estudar, terão de adquirir habilidades outras para alcançar sucesso nos

estudos na modalidade semipresencial. Devem estar motivados e interessados no envolvimento com o curso.

O aprendizado autônomo torna o aluno um indivíduo ativo na aprendizagem e no estudo. A professora A.R., ao abordar o tema, menciona:

*Eu acho também que algumas matérias, né... às vezes matérias essenciais, né, basilares, que você tem ali para o curso de Direito, quando você tem, porque assim, quando você tem a EaD, **além da flexibilidade, da facilidade, aquela coisa assim, o aluno assiste, ele tem uma data-limite, enfim, para fazer as atividades, é... então, isso faz com que o pessoal que não tem disciplina, que não está interessado** [pense assim] “**ah, deixa eu fazer qualquer coisa**, deixa eu responder de qualquer forma, a hora que der eu vou fazer, vou fazer assistindo televisão, o Faustão”. [...] o aprendizado diminui porque, infelizmente, muitos dos alunos você ainda tem que ficar em cima, cobrando presença, cobrando que preste atenção, participação. Então, isso eu acho que na EaD, **o pessoal que é interessado, é interessado, né... presencialmente, semipresencialmente**, mas este que já leva que, não é todo mundo, você não consegue criar empatia com todas as matérias, enfim... mas principalmente as matérias basilares, né. Quando você tem a EaD, você acaba perdendo muito, depois você não consegue continuar, porque tem aqueles que não se interessam, que não focam, daí você não tem como construir um prédio em cima de um alicerce quebrado, né... na lama.*

A pesquisa revela-nos que parece haver uma descrença na motivação do aluno e de sua capacidade de fazer a gestão de seus estudos, especialmente por falta de interesse e disciplina, embora a professora A.R. reconheça que o estudante que demonstra interesse nos estudos na modalidade presencial também o tenha no ensino híbrido.

Segundo Belloni (2006, p. 39):

As características fundamentais da sociedade contemporânea que mais têm impacto na educação são, pois, maior complexidade, mais tecnologia, compressão das relações de espaço e tempo. Trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, exigindo um trabalhador multicompetente, multiquificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma, um trabalhador mais informado e autônomo.

Das falas transcritas nós podemos observar que o aluno da disciplina semipresencial precisa de autonomia, de disciplina e rigor para obter êxito em seus estudos. O que procuramos dizer, tendo em conta os excertos aqui mostrados, é que o aluno no ensino híbrido precisa desenvolver autonomia e autodisciplina para garantir que o processo educativo aconteça; é dizer, no ensino semipresencial, ele precisa ter consciência da autonomia que possui para que a aprendizagem seja efetiva.

Ao tratar do tema, Peters (2003, p. 90) assevera:

Maiores níveis de atividade e de interatividade são atingidos com relativa facilidade, e existem muitas outras possibilidades promissoras para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e para o comportamento auto-regulado. A autodireção, que sempre tem de ser considerada um pressuposto necessário para a aprendizagem de alunos a distância, pode ser realizada com o auxílio de computador em nível qualitativamente superior. Por razões pedagógicas importantes, seria irresponsável não fazer uso dessas novas oportunidades para a otimização pedagógica.

É necessário compreendermos que ser autônomo não significa necessariamente ser disciplinado, todavia, tendo em conta os excertos das falas dos professores, o aluno no ensino híbrido deve desenvolver essas duas características para garantir que o processo educativo ocorra.

Assim como acontece em um curso presencial, é preciso que o aluno tenha disciplina, seriedade e compromisso e que, sobretudo, seja consciente da autonomia que possui e assim exerça uma participação ativa nos estudos para que o processo de ensino e aprendizagem seja producente.

Em que pese o professor A.R. se manifestar no sentido de que aquele aluno que é interessado e dedicado tem essa postura na educação presencial e a distância, assim como no ensino híbrido, não se trata simplesmente de interesse pelas aulas ou pelo conteúdo repassado, mas sim do fato de que o aluno deve reconhecer e se apossar da maior autonomia existente no ensino semipresencial.

Notamos isso na fala de A., ao afirmar: “[...] *essa questão que o L.F. mencionou, né, os outros professores também, é questão cultural, no Brasil eu vejo que um dos prejuízos maiores com relação ao semipresencial é isso, o aluno não tem uma cultura de se dedicar, de estudar*”.

Cabe ao aluno desenvolver novas habilidades relacionadas ao estudo em um ambiente informatizado e à sociedade da informação. Deve ter métodos de estudo adequados que lhe possibilitem explorar as tecnologias da informação e da comunicação relacionadas à educação.

Por fim, destacamos que a autonomia do aluno não poderia ser vista como novidade ou um problema no ensino semipresencial; deve, sim, ser compreendida como uma característica do processo educativo como um todo, em qualquer modalidade de ensino. Até porque, como já mencionado, a autonomia é o poder de determinar a si próprio, não se tratando de um conceito pedagógico, relacionado à sala de aula ou à estrutura física ou virtual do ambiente de estudo.

Talvez o que deva ser aclarado ao aluno é que serão necessários por parte dele um planejamento de estudo conectado ao uso das ferramentas tecnológicas do processo educacional e uma postura ativa nos estudos. Não basta apenas cumprir tarefas no tempo determinado ou resolver as atividades no ambiente virtual no momento designado; ser autônomo significa também estudar sem a presença do professor, buscar múltiplas fontes de conhecimento, estudar sozinho, distante fisicamente do professor e de seus colegas, enfim, possuir iniciativa e monitorar o seu próprio processo de aprendizagem.

Trata-se de uma aprendizagem fundada na independência do aluno, que precisa desenvolver habilidades a fim de administrar seu tempo, analisar seu próprio progresso, seguir seu próprio ritmo focando na aprendizagem.

O professor, por seu turno, além de buscar mediar o processo de aprendizagem com a designação das atividades competentes, buscando uma participação colaborativa por parte de um estudante ativo, deverá dinamizar o processo tentando superar a aparente frieza da ausência de contato pessoal, que nos parece ser um entrave, objetivando incutir no aluno a cultura da autodisciplina e autonomia em relação aos estudos, características essenciais para que as atividades no ensino semipresencial sejam bem-sucedidas.

■ Considerações finais

O interesse central da pesquisa, como mencionado anteriormente, foi norteado pela preocupação em compreender qual a visão de professores do curso de Direito sobre sua prática pedagógica no ensino semipresencial.

As falas dos participantes apontaram que o estudante precisa ter autodisciplina e autonomia para desenvolver os estudos no ensino semipresencial, porém eles salientam que não são todos que apresentam tais características, o que prejudica a aprendizagem, já que não conseguem cumprir uma rotina de estudos.

Acreditamos haver uma visão idealizada em relação ao estudante, pois se espera que ele já tenha autodisciplina ao cursar a graduação. Porém tal característica não é uma prerrogativa de todos, razão pela qual é preciso que o professor ajude os estudantes a desenvolvê-la, pois ambos – professores e alunos – deverão se apropriar de novos saberes capazes de conscientizar o aluno de que

este atua como figura central no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Finalmente, o ensino semipresencial tem avançado rapidamente com a evolução das tecnologias da comunicação e hoje parece ser uma tendência nas instituições de ensino superior. Nesse contexto, é importante a criação da cultura do ensino semipresencial. É dizer, desenvolver um planejamento capaz de incutir uma cultura nos alunos e professores que consolide o projeto e facilite a interatividade/interação entre ambos e propicie ao aluno uma consciência de seu papel no ensino híbrido e da importância de exercitar sua autonomia/autodisciplina.

■ Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

EBERT, Cristiane R. C. O ensino semi-presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 83-98, 2003.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEGRAND, Gérard. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Edições 70, 1986.

LESSA, Shara. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019.

MILHOMEM, André Luiz B.; GENTIL, Heloisa C.; AYRES, Sandra Regina B. Balanço de produção científica: a utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 18., 2010, Cuiabá. **Anais...**

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**. São Paulo: Thomson, 2007.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação a distância. *In*: PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: Nead/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

TEIXEIRA, Fábio. **Percepções do professor de Direito que atua no ensino semipresencial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1620662/Fabio_Teixeira.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE DIREITO EM AULAS PRESENCIAIS E VIRTUAIS

Elizabeth Sampaio Taracievicz de Carvalho

■ Introdução

As tecnologias digitais têm impulsionado mudanças socioculturais, as quais vêm influenciando a educação. O ensino superior já as incorporou em suas diversas atividades há algumas décadas. Contudo, com o surgimento da internet, essa ação foi intensificada, o que permitiu uma nova propositura educativa tanto para a modalidade de ensino a distância quanto presencial.

Nesse contexto, o uso intenso das tecnologias digitais durante uma pandemia causada por um vírus altamente contagioso e letal impôs o isolamento social e a subsequente cessação das aulas presenciais. Com o objetivo de dar continuidade às aulas, inúmeras instituições de ensino superior optaram por recommençar as atividades em formato virtual, com a utilização das tecnologias digitais. O que antes era uma opção para os docentes de cursos presenciais passou a ser de uso compulsório.

Na ocasião, foi realizada uma pesquisa de mestrado acerca do tema, desenvolvida nos anos de 2019 e 2020, e os respectivos resultados serão aqui abordados. A pesquisa teve por objetivo analisar como as tecnologias digitais têm sido inseridas nas práticas educativas de docentes de um curso de Direito de uma universidade comunitária do norte do estado de Santa Catarina. Os dados da pesquisa foram obtidos em dois períodos, por meio de dois instrumentos de coleta: questionário, respondido por 22 professores atuantes em 2019, e entrevista, feita com seis professores que aceitaram continuar participando da pesquisa, em 2020.

Por costume, o curso de Direito tem a retórica como uma das competências exigidas, baseado em uma prática respaldada em ritos, o que por vezes leva as instituições a adotarem práticas pedagógicas estabelecidas em uma visão tradicional de ensino. É sabido que a maior parte dos docentes que atuam no curso é bacharel, por conseguinte muitos não possuem formação inicial orientada aos temas educacionais. Em contrapartida, formações continuadas têm sido promovidas aos docentes pelas instituições de ensino superior.

Levando em consideração os aspectos aqui tratados, esta pesquisa teve por objeto questionar como professores do curso de Direito vêm utilizando as tecnologias digitais em suas aulas. Tornou-se evidente pelos dados analisados que os professores que participaram deste trabalho estavam fazendo uso das tecnologias digitais em aulas presenciais, o que foi ampliado nas aulas remotas durante a pandemia. Constatou-se ainda que manuseavam inúmeros recursos tecnológicos, além das ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição. De outro lado, os respondentes ainda apontam a necessidade de uma formação pedagógica direcionada para o uso das tecnologias digitais em suas práticas educativas.

Na sequência, serão expostos os fundamentos que norteiam este estudo, a metodologia adotada, a análise dos dados, bem como as considerações com base no que foi apresentado.

■ Educação e tecnologias digitais

As relações humanas têm sido modificadas nas últimas décadas, com o uso das tecnologias digitais, o que possibilitou interagir e conhecer pessoas de todas as partes do mundo. O uso da rede mundial de computadores trouxe um impacto expressivo na contemporaneidade, uma vez que proporciona o acesso ao que é produzido, além da comunicação, afora as inúmeras facilidades na execução de tarefas diárias.

A internet permite compartilhar conhecimento, é um meio de comunicação ágil e prático que facilita a busca por informações em diversos espaços, estando ao alcance de qualquer pessoa que tenha acesso às tecnologias digitais (KENSKI, 2012). Sua presença nas atividades humanas é um processo sociocultural contemporâneo, o qual tem modificado a maneira de pensar, agir e aprender. O ser humano se transforma ao interagir com a tecnologia, o que leva a transformações emocionais e cognitivas.

O ensino, inserido nesse contexto, tem sido desafiado a incorporar a tecnologia digital de maneira radical. Compreende-se que já se faz presente nas universidades, haja vista que estudantes e professores são influenciados pelo

acesso às tecnologias na vida cotidiana. Assim, torna-se essencial pensar sobre como as tecnologias estão sendo introduzidas na prática educativa. O modelo tradicional de transmissão de conhecimento não atende mais aos anseios e às necessidades dos acadêmicos.

Ao se propor um novo modelo de ensino, variados aspectos necessitam ser considerados no que tange às potencialidades despertadas pelas tecnologias. Como enfatizam Conte e Martini (2015), elas envolvem desde o uso de novas linguagens até a comunicação em uma dimensão global. Ao se refletir sobre a maneira de entender o processo de ensinar e aprender, deve-se notar que as informações, que antes eram restritas a um espaço e tempo, agora são ampliadas e de fácil acesso. Em algumas situações, as tecnologias aguçam ou reconfiguram um conhecimento precedente à sua existência (CONTE; MARTINI, 2015).

Outros aspectos que precisam ser levados em consideração, ao se analisar o emprego da tecnologia na educação, estão relacionados à origem das informações, uma vez que nem tudo o que está postado é verdadeiro e necessita ser verificado, pois há o perigo das *fake news*, que confundem os distraídos ou incentivam a desinformação. Há igualmente informações superficiais, que solicitam aprofundamento. De acordo com Kenski (2012), é responsabilidade do professor trazer tais questões para discussão em sala de aula.

As vantagens do uso das tecnologias digitais são incontáveis, como exemplos citam-se: expansão das potencialidades humanas, desenvolvimento dos processos de linguagem e socialização, troca de conhecimentos, interação e comunicação. À vista disso, tornam-se possíveis a reconstrução e recriação das informações. Nesse sentido, Kenski (2012) compreende que, na internet, o espaço profissional do professor é ampliado.

Por conseguinte, vale salientar que as ações e percepções socioculturais têm sido transformadas com o advento das tecnologias digitais, e é importante que ocorra a inserção das tecnologias no ensino. O propósito é acercar o estudante e as informações que são publicadas no ciberespaço e capacitá-lo a usá-las em sua vida e na profissão futura. A expressão *ciberespaço* foi definida por Lévy (1996, p. 7) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores” que estão circulando nesse espaço. Assim dizendo, pode-se compreender que está relacionado tanto à imensa quantidade de informação quanto à infraestrutura material e às pessoas que se conectam nesse ambiente.

Portanto, há a necessidade de se pensar sobre o papel da educação formal, tendo em mente a realidade virtual. Para tal, o docente precisa desenvolver conhecimentos complementares, ademais os específicos de sua área de atuação, como os pedagógicos e os relativos ao uso das tecnologias. O professor, como

profissional, precisa se reinventar em um mundo em rede, ser um pesquisador em busca de desenvolvimento profissional. Contudo somente a incorporação das tecnologias nas aulas não garante o aprendizado dos estudantes.

Quando se pensa no ensino superior, é fundamental que as tecnologias integrem as propostas curriculares dos cursos de graduação de modalidade presencial. Sua integração favorece o exercício da aprendizagem dos estudantes e sua formação pessoal e profissional, com a obtenção de conhecimentos pertinentes ao uso das tecnologias, que serão imprescindíveis ao ingressar no mercado de trabalho.

Os professores universitários, em sua maioria, são bacharéis e não licenciados. Isso significa que não possuem preparo pedagógico na graduação para o exercício da docência. Frequentemente, sua constituição histórica está apoiada em conhecimentos específicos na área de atuação. Por esse motivo, é preciso que as instituições invistam na formação pedagógica desses professores.

■ Ensino superior e formação do professor

Ser professor exige uma formação própria. Porquanto, para ser docente, é necessário que a pessoa tenha conhecimentos e habilidades que a qualifiquem a exercê-la. No entendimento de Roldão (1998), a atividade docente se apoia em um repertório de conhecimentos os quais são intrínsecos ao saber ensinar. A autora portuguesa ainda argumenta que, além dos saberes específicos da área de formação, designados como saber conteudinal, o saber educacional é importante para que o professor do ensino superior realize a mediação pedagógica. Tal saber proporciona meios para a aprendizagem dos estudantes, a fim de que consigam elaborar novos conhecimentos.

Com o objetivo de que o professor se constitua na profissão, é fundamental sobrepujar a ideia de que ter domínio dos conteúdos específicos seja suficiente para atuar como docente (IMBERNÓN, 2009). Esse ponto de vista é crucial para aqueles que atuam no curso de Direito, visto que se trata de uma área baseada na doutrina, transmissão e preleção, como consta nas pesquisas de Silva (2012), Chiapeta (2018) e Teixeira (2019), respectivamente.

No que tange ao aprendizado para a docência, Marcelo (1998) menciona que é importante que se aprenda a ensinar. É uma aprendizagem que, embora traga especificidades e conhecimento durante a experiência profissional, precisa estar fundamentada teoricamente. Por esse motivo, a formação continuada mostra-se essencial. Pensando nesses pressupostos, no que concerne ao aprendizado do uso das tecnologias digitais, Mercado (2002) afirma que o processo de formação leva o professor a perceber as razões e a forma de como usufruir as tecnologias em

sua prática. No entendimento do autor, o conhecimento construído acerca do uso das tecnologias como instrumento pedagógico igualmente auxilia na superação de problemas tanto de ordem administrativa quanto pedagógica, tendo como objetivo a aprendizagem estudantil.

A formação continuada docente permite a elaboração de conhecimentos relacionados à integração do conhecimento das tecnologias em suas aulas, a fim de possibilitar a aprendizagem do estudante. Aguarda-se que as universidades façam investimentos na formação de seu corpo docente, a fim de que possibilite o desenvolvimento profissional, com respaldo nos conhecimentos científicos do campo da educação.

A maior parte dos professores de ensino superior tem somente formação específica para atuar na docência. Em vista disso, a preparação desses profissionais necessita ser uma preocupação constante para as instituições. A prática educativa adotada é afetada pela formação específica que tais profissionais tiveram. Essa prática vai advir, igualmente, da forma como compreendem o processo de ensino.

Charlot (2013) enfatiza que o sujeito necessita ser levado em consideração, visto que cada um está relacionado a um determinado grupo, possui individualidade e busca dar sentido ao mundo e a si próprio. No trabalho docente, isso significa que a abordagem metodológica é influenciada pelas diversas formações discursivas, as quais podem influenciar os estudantes de alguma forma.

Por conseguinte, Marcelo (1998) e Nóvoa (2009) ressaltam a importância de se propor uma formação que seja reflexiva, a qual vai permitir ao professor pensar acerca de sua prática e buscar transformá-la, com base na realidade social e nas necessidades dos estudantes. É nesse processo reflexivo sobre a prática que o docente vai considerar o uso das tecnologias digitais em suas aulas.

■ Metodologia

Para a presente pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa, que “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 3).

Para que a parte empírica fosse executada, este estudo foi realizado com professores atuantes no curso de Direito em uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina. O curso é oferecido na modalidade presencial, nos períodos matutino e noturno, e tem por propósito formar profissionais com pensamento jurídico crítico, competentes, com ética e comprometidos com a sociedade, segundo o Projeto Pedagógico do curso (UNIVILLE, 2015). Quanto ao perfil, no documento consta que

o egresso do curso de Direito da [...] deve ter uma postura reflexiva, crítica e ética que fomente a capacidade e aptidão para uma aprendizagem autônoma e dinâmica, imprescindível ao exercício da ciência do Direito nas mais diversas carreiras jurídicas (UNIVILLE, 2015, p. 42).

Com relação às tecnologias, o Projeto Pedagógico do curso aponta que a universidade oferece um AVA, em seu *site* oficial, em que se encontram diversas ferramentas que são acessadas pelos estudantes e professores. Assinala que há laboratórios de informática, aparelho multimídia nas salas de aula e rede *wi-fi* em toda a extensão da instituição, disponível para o corpo discente e docente. Aponta também que, afora a biblioteca física, há uma biblioteca virtual, a qual pode ser consultada pelos estudantes.

A fim de realizar a coleta dos dados, utilizaram-se dois instrumentos: questionário e entrevista. O questionário permite que o pesquisador faça a coleta de dados de maneira rápida e obtenha uma maior quantidade de informações e respondentes. De acordo com May (2004, p. 119), o questionário “fornece às pessoas um meio para expressar anonimamente as suas crenças”, o que foi levado em consideração ao ser elaborado o instrumento com 15 questões abertas e 10 fechadas.

A entrevista permitiu aprofundar algumas questões, tendo em conta que “[...] ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Decidiu-se pela entrevista estruturada, pois aconteceu de forma virtual.

Em 2019 participaram do questionário 22 professores; destes, seis se dispuseram a participar da entrevista, em fevereiro de 2020. O questionário foi respondido de forma presencial, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enquanto a entrevista ocorreu virtualmente, com os respondentes que sinalizaram no questionário concordância em fazer parte do estudo. As informações do questionário foram utilizadas de maneira coletiva, sem identificação dos professores. Vale destacar que as entrevistas ocorreram no período em que as aulas estavam acontecendo de forma virtual, em virtude da pandemia, que compeliu o afastamento social e, por consequência, a suspensão das aulas presenciais. Com o objetivo de preservar o anonimato dos entrevistados, cujas falas são transferidas na análise, eles serão grifados por P1, P2, e assim sucessivamente.

A análise dos dados foi fundamentada nos princípios da Análise de Conteúdo. Na compreensão de Franco (2003, p. 14), esse estudo “assenta-se nos

pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”, o que ajuda a entender as relações sociais e o “dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”.

■ Discussão e análise dos dados

As experiências, aprendizagens, concepções e crenças do professor afetam a prática docente de modo particular. No tocante ao perfil dos participantes da pesquisa, foi observado que a maioria (63%) é bacharel em Direito. Percebe-se que os participantes não tiveram as disciplinas específicas da área da educação e que os conhecimentos para o exercício da docência foram adquiridos ao longo dos anos, em sua prática.

O corpo docente é constituído de profissionais de áreas específicas, experientes e com titulação que, em 2019, contava com 38 professores, dos quais 22 participaram da pesquisa. A maior parte (19 professores) possui mais de 40 anos de idade e atua na instituição há mais de 11 anos. Todos deram continuidade em sua formação acadêmica após a graduação: há dez mestres, sete doutores, três especialistas e dois pós-doutores. Além da qualificação, que é alta, os docentes informaram exercer atividades ligadas à área jurídica.

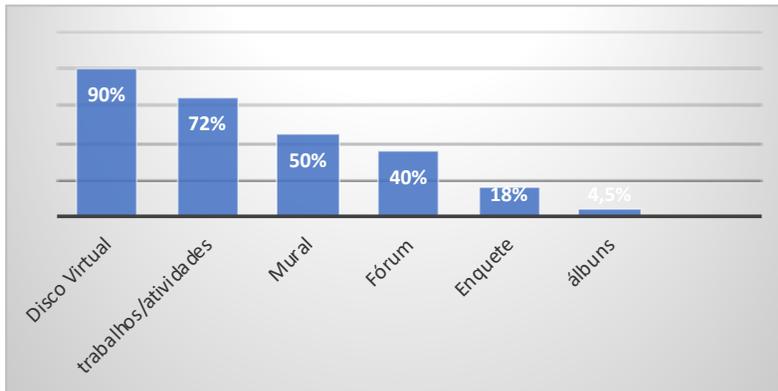
Os resultados apontam que se trata de um corpo docente qualificado, o que pode demonstrar que estão se formando professores na prática da universidade. Como anteriormente mencionado, o ensino jurídico está alicerçado em uma prática pedagógica mais expositiva, com ênfase na transposição do conteúdo. Contudo não se pode assegurar que é um hábito predominante, pois se deve levar em conta a possibilidade de outras variáveis surgirem, cotidianamente, como o perfil estudantil, as diretrizes da instituição e as mudanças da realidade social. Em seguida, será apresentado o modo como as tecnologias digitais foram utilizadas nas aulas antes e durante a pandemia.

■ Uso de tecnologias digitais nas aulas presenciais e em meio virtual

A prática docente tem sido afetada pelas tecnologias digitais, visto que não é mais possível excluí-las, sobretudo os aparelhos móveis que professores e estudantes trazem consigo. Os dados na primeira etapa da pesquisa, em 2019, revelaram que os docentes permitem o uso de aparelhos tecnológicos móveis em suas aulas presenciais como participantes do processo de aprendizagem.

Em relação ao AVA, os partícipes do questionário disseram utilizar as ferramentas expostas no gráfico 1.

Gráfico 1 – Ferramentas do AVA utilizadas pelos professores



Fonte: Primária (2020)

Pode-se deduzir que os professores empregam as principais ferramentas disponíveis no AVA da instituição para complementar as aulas presenciais. O Disco Virtual, usado pela maioria, é um depositário de conteúdo. A ferramenta Trabalhos/Atividades permite que o professor fixe as propostas de atividades e os estudantes respondam em equipe ou de forma individual. As se analisar tais ferramentas, nota-se que elas limitam a prática pedagógica na entrega e recepção do conteúdo, o que permite que o docente proponha atividades mais interativas. Ressalta-se, porém, que algumas ferramentas não foram citadas, como grupos de discussão e avaliações.

O segundo momento da produção de dados, em 2020, ocorreu durante a virtualização das aulas. Para tanto, a instituição lócus da pesquisa indicou a plataforma da Microsoft Teams, além do AVA, para as aulas síncronas (*online*), ou seja, em tempo real. Desse modo, os estudantes precisavam estar, ao mesmo tempo, no mesmo espaço virtual com o professor. Assim, o professor tentou adequar suas aulas fisicamente presenciais ao modo virtualmente presencial.

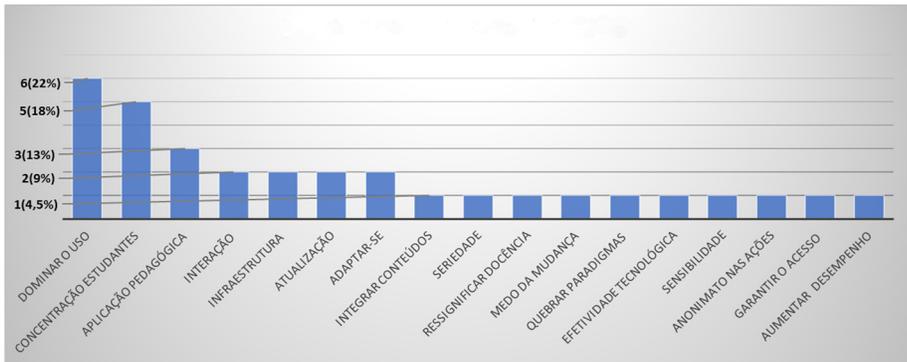
Ao serem questionados em relação às ferramentas tecnológicas que estavam utilizando, os entrevistados continuaram a mencionar as ferramentas do AVA conhecidas, como se percebe na seguinte fala: *“Eu usei bastante as ferramentas da aba Trabalhos/Atividades ou o Mural. Na aula, eu usava muito Trabalhos/Atividades para a realização de tarefa”* (P2).

No que tange à proposição de uma aula que estimulasse a participação dos estudantes durante a aula virtualizada, os docentes indicaram algumas ferramentas, conforme se lê nos seguintes excertos: “[...] *coloquei um caso prático para que eles solucionassem [...] depositassem a resposta ou no site da Univille ou no próprio chat do Teams [...]*” (P1) e “*Eu deixava informações sempre no Mural e eles iam lá e me respondiam [...] antes da aula*” (P2).

Percebe-se uma preocupação dos docentes a fim de que houvesse maior aproximação e diálogo com os estudantes durante as aulas virtualizadas. É preciso que o professor crie espaços virtuais de interação com reflexões para que os estudantes processem as informações e as transformem em conhecimento. Compartilhar ideias auxilia o estudante a rever os conhecimentos adquiridos e reelaborá-los em um processo dialógico com o professor e os colegas (KENSKI, 2012).

Porém inserir tecnologias nas aulas é complexo e requer conhecimento e tempo do professor para replanejar, com base em outros parâmetros. Essa condição é percebida pelos participantes da pesquisa, ao indicarem inúmeros desafios em relação ao uso das tecnologias digitais nas aulas presenciais (2019), conforme se observa no gráfico 2.

Gráfico 2 – Desafios durante as aulas presenciais quanto ao uso das tecnologias digitais



Fonte: Primária (2020)

Os dados apontam que houve preocupação dos professores no tocante à tecnologia, tais como: dominar o uso das ferramentas e infraestrutura dos equipamentos que seriam usados. De outro modo, igualmente foram apontadas preocupações pedagógicas: concentração dos estudantes nos estudos, aplicação pedagógica e interação. O resultado indica que, para esses professores, o conhecimento tecnológico é tão importante quanto o pedagógico.

Durante as aulas virtualizadas, pôde-se perceber a recorrência de certos desafios que já aconteciam nas aulas presenciais, como mencionado no excerto a seguir:

[...] probabilidade muito grande de distração [...] é a infraestrutura do aluno, em termos de sinal de internet, em termos de equipamento, que muitas vezes não tem câmera, então a gente não pode ver o aluno, ou às vezes não tem microfone. Ele só pode se comunicar com o professor, interagir por meio do chat (P3).

Percebe-se que esses dados possuem relação com o processo de ensinar, com o uso das tecnologias e com a dificuldade do docente de estabelecer diálogo com o estudante. Há ainda a preocupação com a prática da aula virtual, uma vez que o estudante pode ter alguma dificuldade de acesso, como apontado por P3. Se os acadêmicos estão distraídos, trata-se de outras questões que não apenas a tecnológica, apesar de que seja preciso considerar essa como uma das probabilidades.

Torna-se indispensável considerar que são outros modos de aprender e ensinar que precisam ser apreendidos pelo professor, a fim de que desenvolvam sua proposta pedagógica. Durante as aulas *online*, os docentes perceberam que as ferramentas virtuais proporcionam novas formas de linguagem que podem aperfeiçoar o ensino, aproximando-os dos estudantes. Para tal, o professor necessita “dominar maneiras de ensaiar novas experiências culturais” diante de “um novo tipo de aprendizagem social, a aprendizagem interativa que mimetiza formas reais por meio das virtuais” (CONTE; MARTINI, 2015, p. 1.193).

Estamos vivendo em um ápice de linguagens e informações variadas nos meios digitais. É essencial que o professor do curso de Direito pense sobre seus discursos dogmáticos, de maneira a redefinir o ensino jurídico. Em decorrência da virtualização dos processos judiciais, é fundamental que o futuro profissional se aproprie dos conhecimentos relativos às tecnologias, haja vista que tudo é feito com assinatura eletrônica. Nota-se o reconhecimento dessa necessidade na fala de P4: “[...] o judiciário está sendo informatizado, praticamente se tornou impossível um bacharel em Direito que não use computador, que não use internet”.

Os professores do curso de Direito identificam que um bacharel na área tem exigências acerca do uso das tecnologias digitais, o que pode apontar um cuidado em preparar os estudantes para prováveis necessidades da profissão. Em tempos de pandemia e com as frequentes sessões de julgamento realizadas de modo virtual, o próprio mercado sinaliza a obrigatoriedade do estudante de Direito construir conhecimentos, a fim de ele possa atuar nesse contexto social.

■ O professor de Direito e a formação continuada

O aprendizado para ser professor se dá na formação e é processual, nos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e nas experiências, como refere André (2010). A formação continuada é imprescindível para o professor universitário bacharel, uma vez que não teve as disciplinas pedagógicas em sua graduação. De acordo com Imbernón (2009), a função da instituição empregadora é investir em orientações permanentes de formação para o corpo docente.

Nesse tocante, a instituição pesquisada entende que a preparação para a profissão docente é indispensável, sobretudo as que dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos. No entendimento de Roldão (1998), ter o conhecimento específico da área de formação não é satisfatório para assumir a nova profissão, sendo preciso que o profissional aprenda a ser professor. Segundo Pesce e Garcia (2019, p. 2):

[...] é corrente que a grande maioria dos professores que atuam no ensino superior é bacharel da área do curso em que atuam e, portanto, diferente do licenciado não teve as disciplinas próprias da área da educação. O professor que é bacharel traz sua profissão como forte elemento para atuação em sala de aula, não se detendo às questões que se referem à docência.

Portanto, pôde-se considerar que esse é o caso dos docentes da presente investigação, os quais não tiveram a preparação pedagógica adequada para atuarem na docência no ensino superior. Porém, minorando tal situação, 86% informaram que participaram da formação ofertada pela instituição. Há a possibilidade de que essa participação seja um dos motivos pelos quais o grupo de professores em questão defenda a necessidade de conhecer os temas pedagógicos para a prática docente, como se percebe nas seguintes falas:

O professor de Direito, via de regra, não tem preparação pedagógica, ele não é pedagogo. Então, é importante que ele receba orientações de como funciona a prática didática. Esta relação de processo de ensino-aprendizagem é importante que ele tenha esta instrução, esta capacitação, para desenvolver a habilidade e a competência. Isso é importante, porque competência técnica ele tem (P3).

[...] precisaria, sim, ter uma formação pedagógica mais sólida, compreender melhor o seu papel e não apenas ser um repetidor daquilo que ele aprendeu no tempo que ele foi aluno (P5).

Eu sempre entendi que a formação pedagógica é fundamental para a formação de qualquer professor e, no caso do professor jurídico, ela é fundamental. Porque a faculdade de Direito ensina a formar um bacharel em Direito e não um professor de Direito (P6).

Ao citar a competência técnica, P3 refere-se ao conhecimento específico da área do curso, compreendendo que precisa buscar formação para exercer a docência. Por sua vez, P5 parece entender que a abordagem do professor não pode se basear em sua experiência como estudante. P6 aponta que a docência requer conhecimentos próprios e que a graduação em Direito não os oportunizou. Por consequência, os professores reconhecem que precisam buscar a formação para atuar em sua função, a despeito de possuírem experiência significativa no ensino superior, pois a maioria atua há mais de 11 anos na instituição.

É fundamental ressaltar a preocupação constante por parte da instituição com a formação dos professores. Há um programa de formação da universidade, coordenado pelo Centro de Inovações Pedagógicas (CIP), com o escopo de propiciar a profissionalização do corpo docente. São ofertados cursos e oficina acerca de temas pedagógicos, além dos tecnológicos. Identificou-se que, em 2019, 83% dos participantes disseram ter frequentado as capacitações para o uso das tecnologias, o que reforça o compromisso dos docentes com a sua formação.

Conforme informações obtidas por meio da coordenadora do CIP, em virtude da demanda de virtualização das aulas, em 2020, realizaram-se variadas oficinas, entre as quais a oficina a respeito da plataforma Teams. Da mesma forma, foram atendidas necessidades específicas para professores de uma área ou um curso, que foi o caso do curso de Direito. Foram feitos *workshops* em relação às boas práticas usando as ferramentas tecnológicas, oferecidas por professores que as tinham implementado em suas aulas, além de cursos sobre aprendizagem virtual e metodologia de aprendizagem. Entende-se que a instituição examinada tem papel determinante na formação de seu corpo docente, tal em uma perspectiva contínua, como no atendimento de demandas emergenciais, como no caso da implementação das aulas virtualizadas.

Tendo em vista que o avanço profissional docente é um processo que ocorre ao longo da vida, na visão de Marcelo (1998) e André (2010), os respondentes parecem compreender essa condição. Independentemente da formação oferecida antes da virtualização das aulas, os professores P5 e P6 ainda depreendem a necessidade de “[...] *fazer treinamentos*” (P5) e de haver mais “[...] *capacitação dos professores*” (P6). Tais excertos esclarecem que, apesar de já possuírem algum conhecimento técnico para a utilização das tecnologias digitais,

ainda não é suficiente. Os professores entrevistados reconhecem a relevância da formação docente, uma vez que fizeram uso das ferramentas disponibilizadas no AVA, assim como da plataforma Teams. Igualmente, disseram ter produzido materiais, tais como apresentações narradas, vídeos e *podcasts*, o que apontou que se apropriaram de variados recursos tecnológicos.

Todavia a formação docente não ocorre de maneira pontual, tampouco de um dia para outro, não obstante sejam abordados assuntos como o uso de recursos tecnológicos e metodologias ativas a fim de inovar as aulas. Formar-se como professor constitui um processo, o qual exige adquirir os conhecimentos científicos da educação e também os conhecimentos relativos ao uso das tecnologias digitais.

■ Considerações finais

Com a finalidade de pesquisar como as tecnologias digitais têm sido inseridas nas práticas educativas dos professores de um curso de Direito, procurou-se discutir como tais tecnologias foram usadas em aulas presenciais e virtuais e as formações fundamentais para a inserção nas aulas. Para esse fim, na presente pesquisa foram utilizados dois instrumentos de fornecimento de dados: questionário, o qual foi respondido por 22 docentes, e entrevista, que se processou com seis dentre esses professores.

As respostas dadas pelos professores indicaram que a maioria é bacharel em Direito com doutorado ou mestrado. Trata-se de professores experientes na docência na graduação e que trabalham ou trabalharam como profissionais na área do Direito. Por consequência, a amostra pode ser considerada um corpo docente altamente qualificado e experiente. A prática em ocupações para mais da docência e relativas ao curso do ensino superior em que o professor atua é um fator considerável para a formação dos acadêmicos, uma vez que possibilita a abordagem, durante as aulas, de questões que serão vividas na futura atividade profissional dos estudantes.

A vivência na docência desses professores pode ter contribuído para que percebam a relevância do conhecimento científico da área da educação para atuarem como professores. Os docentes admitem a docência como uma profissão, que requer saberes próprios, da mesma forma percebem, na formação continuada, a possibilidade de desenvolvimento profissional. A universidade na qual os docentes atuam oferece um Programa de Profissionalização Docente, o que parece auxiliar em seu crescimento como docente, levando-se em consideração que grande parte relatou ter participado de formações de caráter pedagógico e também quanto ao uso das tecnologias digitais.

Relativamente à inserção das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, pode-se afirmar que os professores recorrem a diversos recursos, com destaque às ferramentas do AVA fornecidas pela instituição, o que acentuou com a virtualização das aulas.

Foram reportadas dificuldades tanto de propósitos pedagógicos quanto técnicos pelos professores para o uso das tecnologias. Contudo, nos relatos dos entrevistados, não há indícios de outras dimensões educacionais mais abundantes, como as relacionadas ao pensamento ético e crítico. Como todo instrumento construído pelo homem, a tecnologia digital não é desprovida de significados, tampouco é neutra, podendo ser aproveitada para promover a emancipação do homem ou sua alienação. Trata-se de um dilema que ocasiona uma ação intencional docente de levar para a sala de aula, presencial ou virtualizada, o debate acerca do papel das tecnologias digitais na vida de todos.

■ Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: em campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CHARLOT, Bernard. **A relação do saber e as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão. **O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de Direito sobre o constituir-se professor**. 2018. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As tecnologias na educação: uma questão somente técnica? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, p. 1.191-1.207, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317241516013.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2003.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudanças e incertezas**. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. 2012.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, set./dez. 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf. Acesso em: 7 dez. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática.** Maceió: Edufal, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1328>. Acesso em: 20 ago. 2020.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores constituída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 13 jan. 2020.

PESCE, Marly Krüger de; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Percepção dos professores de ensino superior, durante a formação continuada, sobre tecnologias digitais. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/download/10450/7451>. Acesso em: 20 out. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, n. 9, p. 79-87, 1998.

SILVA, Vania Regina de Vasconcelos Reis. **Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito.** 2012. 261 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, Fábio. **Percepções do professor de Direito que atua no ensino semipresencial.** 2019. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

UNIVILLE – UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. **Projeto pedagógico do curso de Direito:** *Campus* Joinville. Joinville, 2015. 164 p. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt-br/institucional/resolucoes/ensino-pesquisa-extensao/resolucoes-2009/625390>. Acesso em: 3 nov. 2020.

CURRÍCULO E ESCOLA COMO UMA EM(PRESA): GOVERNANDO OS SUJEITOS COM BASE EM UMA ANATOMOPOLÍTICA INTEGRADA ÀS RELAÇÕES DE MERCADO

Ana Cristina Rodrigues Bernardes

■ Introdução

Certamente quando nos referimos a currículo, prontamente associamos ao seu caráter polissêmico. Currículo pode significar várias coisas. No entanto seria o currículo “um atalho em um caminho ou é o próprio caminho [...] ora é programação pedagógica do que é ensinado aos alunos, ora documento que reúne dados relativos” (RAGO; VEIGA-NETO, 2019, p. 17). Se por um lado ao longo da história as palavras *currículo* e *curso* passaram a ser empregadas a uma questão organizacional que fosse funcional a uma educação escolarizada, no decorrer das décadas é que tantos os colégios europeus como universidades passaram a compreender a organização curricular integrada às disciplinas (RAGO; VEIGA-NETO, 2019). Consequentemente, nos dias atuais, o currículo acaba por funcionar como um portador de possibilidades que em seu DNA contém certa lógica disciplinar e que vem fazendo da escola “ampla e eficiente maquinaria de fabricação do sujeito moderno e da própria sociedade disciplinar” (RAGO; VEIGA-NETO, 2019, p. 17).

Como discutem Rago e Veiga-Neto (2019), nas décadas anteriores, os sujeitos se despendiam da escola e passavam a ingressar em um trabalho, porém, no contexto hodierno, a formação continuada parece desenfreada, há

uma extensão da escola à nossa vida por completo. A escola não é mais de uma etapa necessária ao desenvolvimento da criança e do jovem, transmutado em adolescente, estabelecida pelos pais, sob o controle do Estado, para uma educação de conhecimentos regulada por pedagogos e psicólogos e/ou psicopedagogos. Ela perdeu o *status* de lugar especial, de etapa a ser cumprida ou estágio a ser vencido para se atingir a vida adulta como um indivíduo preparado e cidadão do bem. Tornou-se um lugar familiar para toda a vida (AUGUSTO, 2019).

Ou seja, a escola, ou o ensino provindo dela, se coloca como indispensável às habilidades humanas. Por outro lado, a escola sempre é insuficiente e, como instituição, é analisada sempre com rigor, “reformada sempre pelo que lhe falta, pelo que deve ser acrescido, e raramente pelo que produz e faz funcionar” (AUGUSTO, 2019, p. 13).

No entanto o currículo, como sintoma de uma das formas de se governar a escola e por meio dela as subjetividades daqueles que vêm aprender, está sendo atravessado por uma espécie de dobradiça que transita sobre aquilo que dentro da escola se mantém e aquilo que deve ser mudado segundo orientação da estrutura curricular vigente. Claro, tanto a escola como os jovens, especialmente no ensino médio, são alvos de vigilância e paralelamente estão envoltos em saberes normatizadores dos discursos gerenciais em que o discurso psicológico e medicalizante prontamente se torna na atualidade uma espécie de tecnologia intelectual que dá engrenagem aos discursos formadores de verdade e de correção. Ou seja, “corrigir, educar, controlar, medicalizar a criança é evitar o descaminho do adulto virtual que nela há” (CARVALHO, 2019, p. 27).

Será que a cristalização do desempenho como norma, nessa nova concepção de educação, colocaria em xeque a espontaneidade de cada indivíduo, fazendo instaurar uma nova concepção de normalidade, de naturalização de um sujeito empresa?

Tal atenção em relação às diferenças parece importante também para manter uma atitude de respeito às singularidades e à multiplicidade cultural que constitui a sociedade, se desejarmos que a escola apenas seja apenas o começo de uma formação que se prolongue até o fim da vida e também se encontre em outras de suas esferas. E é justamente essa diferença que escapa a uma arte de governo pedagógica ou mais, especificamente, a uma arte técnica que postula tornar igual o nível de conhecimento do aluno ao do educador, pois ela se relaciona a um *ethos* a ser construído antes do que a uma *episteme* a ser adquirida (PAGNI, 2019, p. 319).

O vigente trabalho tenta argumentar que a estrutura curricular tem forte influência na empresarização da vida a partir das mobilizações intencionais em que estaria cada um responsável pelo seu próprio futuro. Vemos, por exemplo, no estado de Santa Catarina, que o componente Projeto de Vida, na estrutura curricular do ensino médio, se mostra impregnado de um discurso gerencial no qual veemente afirma que “criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro” (SANTA CATARINA, 2020, p. 7) e também que os jovens no curso de sua relação pedagógica devam aprender a “gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias, e responsáveis por o fazer” (SANTA CATARINA, 2020, p. 65).

O currículo, quase que como uma mão invisível, tenta conduzir, estimular e motivar as escolhas nas ações pedagógicas a escolhas mais proveitosas e faz isso por meio não de um adestramento dos corpos, mas sim das mentes. Com isso, vai criando formas de subjetividade devoradoras de novidade e dóceis ao consumo.

■ O sujeito em(presa) e o discurso curricular

A escola faz parte de uma instituição disciplinar; hodiernamente não teríamos corpos dóceis, como os sujeitos das fábricas, e sim mentes dóceis (DARDOT; LAVAL, 2016). Em outras palavras, não nos referimos a um adestramento impositivo de corpos, mas uma gestão das mentes. Claro, o sujeito moderno se reconhece também como sujeito psicológico, o que poderíamos entender, segundo Dardot e Laval (2016), que se trata de uma modelagem subjetiva da estrutura simbólica, e claramente a educação funcionaria como peça da engrenagem da maquinaria neoliberal; basta que leiamos a obra *A escola não é uma empresa*, do autor Christian Laval (2019), para entendermos.

Dardot e Laval (2016) fazem um profundo vínculo com Michel Foucault, todavia vale ressaltar que os autores, do mesmo modo, fazem grande conexão com Jacques Lacan e introduzem um termo mais de gozar, palavra amplamente conhecida por muitos de seus leitores, no entanto desconhecida pelos teóricos da educação brasileira.

Quando nos referimos a uma modelagem subjetiva, com base nos estudos de Dardot e Laval (2016), nos referimos claramente a um poder disciplinar que incita e nos educa a uma suposta liberdade de escolhas, que nos estimula, então, a todo custo, a escolhas alinhadas a uma forma de sistema que se sustenta a partir do desenvolvimento de uma sociedade disciplinar. Existiria, portanto, outro sujeito que se constituiria nesta sociedade? Isso ocorreu por uma necessidade de recriação do liberalismo? Fundamentando-nos em Foucault (2011), poderíamos supor que há sempre uma relação entre economia, política e gestão de vida social,

acopladas também à psicologia, que cada vez mais se arquiteta como uma potente tecnologia intelectual.

Para Dardot e Laval (2016), seria necessário que o desenvolvimento de dispositivos, gradativamente e de forma sutil, conduza os sujeitos à docilização de seus corpos de maneira que a mente desses corpos se disponibilize ao consumo. É nesse sentido que os autores mencionam que as instituições disciplinadoras, como a escola, convergem para tal unificação do sujeito com a empresa de si, no sentido de que o sujeito possa conduzir qualquer ação como se fosse uma empresa.

Em vários sentidos deste termo, “empreendedorismo”, creio que merece especial destaque aquele que o concebe como uma visão de mundo, como um modo de ser, de estar e de situar-se em face da realidade de outrem, em suma, como uma espécie de estilo de vida – que envolve, inclusive, uma relação a si – o qual, para todos os efeitos, se deve adotar como imperativo (GADELHA, 2019, p. 350).

A visão de mundo diabolicamente propagada é a visão empresarial. Devoradora da novidade, o sujeito é educado a se ver como competidor e com isso subjetiva a concorrência como elemento fundamental. A lógica da atual engenharia social se ocupa de meios cada vez mais sofisticados para produzir sujeitos totalmente acoplados, fundidos a empresa, de modo que não haja uma distância entre ambos. Ou seja, como produzem sujeitos que acreditam que só podem se desenvolver pelo âmbito da empresa? Nessa perspectiva, como a governamentalidade empresarial se materializa no currículo? Vejamos alguns trechos do caderno estruturante para o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, em relação ao componente Projeto de Vida e ao eixo estruturante da área do conhecimento sobre empreendedorismo integrado ao Projeto de Vida:

[...] Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora, perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.

Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade (SANTA CATARINA, 2020, p. 53).

Ou seja, como se produziria então um sujeito que não se sinta alienado para tal gestão? Com a interpretação do trecho supramencionado, podemos perceber que há uma pedagogização dos sujeitos que são mobilizados e atravessados por técnicas bastante sofisticadas, em que suas competências socioemocionais são sujeitas a um modelo de empresa de formação de si.

O trabalho interior no processo de subjetivação descreveria, então, quais condutas seriam mais apropriadas e quais comportamentos seriam mais adaptáveis. E para que isso aconteça, o sujeito passa por uma espécie de treinamento na escola para que aprenda a governar a si mesmo, com base em um modelo de empresa que seguramente não é uma comunidade. O trabalho interior e o processo de subjetivação a que se refere levam o sujeito a se conformar com a imagem daquele que deve cuidar constantemente de si, vigiar sempre para ser o mais eficaz possível para o empreendedorismo, aperfeiçoar-se continuamente e aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes demandadas pelas ordens de mercado. Vejamos outro trecho que segue, em relação a uma das finalidades do ensino médio segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (BRASIL, 2018, p. 464).

Estamos nos referindo a um dispositivo da sociedade atual, o dispositivo do desempenho e gozo (DARDOT; LAVAL, 2016). Os autores recorrem à ideia de dispositivo a partir de Foucault (2011), que concebe dispositivo como um conjunto heterogêneo que engloba os discursos institucionais, morais e decisões filosóficas. O currículo, por exemplo, seria um dispositivo importante para as orientações escolares, em um sentido foucaultiano.

Indo em direção de Foucault, concebemos o currículo escolar como um potente dispositivo para a educação do sujeito, pois interliga os discursos e pode perfeitamente aparecer como um elemento que justificaria práticas múltiplas de forma que se tenha acesso a uma racionalidade. É importante ressaltar que o discurso curricular não mantém uma posição fixa, ele se movimenta de modo fluido e utiliza uma estratégia que se estabelece conforme as políticas de implementação curriculares. Ou seja, é tão sofisticada a tecnologia curricular da educação neoliberal que o docente a implementa com as melhores das intenções em um suposto desenvolvimento, para que, da melhor forma, possa “oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (SANTA CATARINA, 2020, p. 62), visto que também envolve os docentes nessa lógica de *coaching*.

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o projeto de vida pode ser realizado por todos os professores habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas de confiança junto aos estudantes (SANTA CATARINA, 2020, p. 71).

Indo na mesma lógica de *coaching*, o trabalho pedagógico, “por meio de uma intencionalidade pedagógica, [deve] desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e atribuição de sentido à existência de modo planejado e consciente com vistas ao desenvolvimento integral” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63). Quer dizer, a escola agora deve promover uma educação que propicie ao aluno “autoconhecimento, autonomia, tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência de modo planejado e consciente” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

Poderíamos supor que é dessa maneira que a empresarização do aluno começa a se materializar, pois há um discurso que descreve as condutas dos sujeitos que na escola estão. Em outras palavras, o indivíduo se molda ao discurso daquilo que esperam dele, não somente o aluno, como também o professor. A empresa, sendo subjetivada dentro da escola, passa a descrever modos de controle, estipulando os comportamentos que precisam ser adaptados a um modelo empresarial, como a autonomia, por exemplo, uma vez que há uma redefinição das formas de ser, de aprender. Isso, ao atravessar a escola, já atravessou o Estado e conseqüentemente o sujeito, que é levado a uma relação de competição com seu semelhante desde a sua formação.

Como sujeitos da atualidade, somos obsessivos guardiões da burocracia, nos alinhamos aos órgãos oficiais de fiscalização, coordenação e avaliação, também nos ocupamos muito bem de imprimir em nosso currículo o registro de cada signo incorporado, cada sintoma, deixamos esquadrinhados em nosso currículo tudo que fazemos, deixamos de fazer, a frequência com que fazemos, ou seja, em tempo real oferecemos aos escrutinadores e contabilistas da vida alheia todos os nossos passos e ao monstro insaciável chamado Currículo Lattes, o qual devora um cardápio bastante variado de novos registros (RAGO; VEIGA-NETO, 2019). Tal lógica já está inserida e subjetivada por nós, docentes, dentro da escola, pelo professor neoliberal, alinhada a todos esses significantes selvagens, sob a ótica da autonomia, do protagonismo e da competência para o desempenho.

Eu diria que, no fundo, nossa sociedade adotou uma nova linguagem, que é a linguagem da vulnerabilidade individual. [...] É certo que a saúde mental é um novo domínio da saúde, porém, de maneira mais profunda, penso que é um modo de nomear confusamente toda uma série de problemas que acompanham a sociedade da autonomia [...] para mim o sofrimento psíquico-saúde mental é um modo de designar estas novas formas de socialização em referência à autonomia (EHRENBERG, 2004, p. 151).

Dardot e Laval (2016) nos provocam com a afirmação de que já objetivamos essa forma de relação com o mundo. Basta olharmos a nossa agenda para perceber o quanto neoliberal já somos, basta olhar a produção desenfreada em que se encontram os professores. Ou seja, o professor já está altamente disciplinado por tal conceito. O sujeito-empresa é aquele que facilmente tem sido disciplinado e pedagogizado pelos *coachings*, pela medicina, psiquiatria e psicologia por meio dos discursos naturalizados de autoajuda e autoconhecimento, que têm como norma a mentalização de que tudo se pode, desde que se deseje.

Tal norma fica impressa na subjetividade, e no cerne desse dispositivo encontramos a figura do competidor que almeja ser um campeão. Aí surgem os fascínios pelos recordes e o excesso a uma ideia de superação, um corpo eficazmente docilizado, segundo a lógica da eficácia, que gradativamente é substituída pelo dispositivo de desempenho e gozo (DARDOT; LAVAL, 2016). É nesse sentido que, inicialmente, indicamos a proximidade de Dardot e Laval (2016) ao conceito lacaniano de mais gozar. É disso que se trata tal lógica, o mais de gozar seria um efeito do discurso que se articula e que se utiliza do vazio, da falta e da esperança de completude do sujeito. Vejamos o trecho retirado do documento curricular:

Dadas essas recomendações, o trabalho pedagógico com o projeto de vida objetiva propiciar aos estudantes autoconhecimento, fortalecimento de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, mediante promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial mediante a capacidade de autorregulação dos próprios sentimentos e condutas (SANTA CATARINA, 2020, p. 67).

É nesse sentido que formamos um sujeito que flerta com aquilo que se supõe autoconhecimento, fortalecimento de identidades, mediante a promoção de competências dentro da escola que venham fazer inferências naquilo que se

denomina vazio existencial e que usam o desempenho para obter competências que coloquem sempre o sujeito como objeto para o dever do gozo. Para Dardot e Laval (2016), a questão do gozo é também um efeito do discurso publicitário, do sempre mais, jamais se conformar, “eu tudo posso e tudo mereço”, como diz o sujeito contemporâneo. Ou seja, há uma colonização do gozo na sociedade que se desenvolve; por outro lado, a plena identificação com o sujeito-empresa surge de um longo interesse e capital humano, e é dele mesmo que se terá a extração do gozo, de flertar com a ideia repetitiva de ir sempre mais além, fazendo assim funcionar o novo sistema de concorrência de lógica neuroticamente repetitiva, de lógica sacrificial e exploração impositiva de um saber ordenado que nunca se completa. O que aconteceria com o sujeito que não correspondesse ao modelo vigente?

É justamente o que pretendemos problematizar na próxima discussão. Em termos lacanianos, poderíamos dizer que o sujeito existe pela via do discurso, ou seja, não existe o sujeito neoliberal, por assim dizer, mas sim uma modelagem, uma discursividade em que o sujeito desliza, cola no discurso de forma que isso fique impresso. Isso certamente contribui maciçamente para a formação de sintomas, e é preciso que consideremos que o discurso seria uma forma também pela qual o sujeito desde cedo aprende a se relacionar, aprende a significar, significa a partir de um mundo no qual habita, repleto de palavras, significantes. Quer dizer, há diferentes modos do uso da linguagem do sujeito e é esse uso funciona como engrenagem do vínculo social.

■ Mal-estar contemporâneo: autonomia e normatividade

Oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidades sobre suas escolhas futuras (SANTA CATARINA, 2020, p. 62).

Temos importantes equívocos de diagnósticos relacionados às doenças, justamente por estarmos atravessando uma hiperinflação dos diagnósticos impulsionados pelos “traficantes contemporâneos, clínicos gerais” (EHRENBERG, 2004). Se levarmos em conta o contexto histórico, perceberemos que os diagnósticos se atrelam às mudanças sociais e têm aderência também aos diagnósticos que se relacionam com doenças que surgem por meio da não adequação do sujeito às demandas econômicas vigentes. No entanto por que certos sintomas faziam parte de uma condição aceitável para o sujeito e hoje

seriam inadequados? Por que comportamentos antes considerados normais hodiernamente passam a ser patologizados? Quem define o que é normal e patológico em nossa sociedade?

Do ponto de vista sociológico, esta evolução se associa a uma transformação marcada, uma transformação de grande amplitude da normatividade social: a passagem de uma sociedade que se refere à disciplina (interdição e obediência, autoridade etc.) para uma sociedade que se encontra sob o primado da autonomia. A autonomia, isto é, a decisão e ação pessoais. Considero que a palavra “disciplina” por um lado, e autonomia por outro, são palavras-chave desta evolução social (EHRENBERG, 2004, p. 147).

Nesse sentido, Ehrenberg (2004) procura compreender a questão do mal-estar contemporâneo por meio de uma exploração ao mundo da autonomia. Como já mencionado antes, há uma modelagem que estimula a uma lógica da ditadura da autonomia, como um ideal importante de promessa de gozo e completude. Ou seja, o sujeito se relaciona muito mais com a ideia simbólica da autonomia, e tal ideia se mostra fantasmagórica de um ideal que, de fato, nunca chegará.

A autonomia também como um objeto de mercadoria passa a ser objetivada como uma qualidade, uma característica importante que se precisa ter para algo conquistar; esse algo está muito mais mobilizado ao foco, na coisa. Ou seja, o sujeito contemporâneo se vê diante de um cardápio bastante sofisticado de amplitude, de excesso de escolhas em que sua autonomia precisa operar. A autonomia como um grande outro que precisa ser atravessado e desidealizado pelo sujeito que muitas vezes confunde autonomia com independência. Indo nessa direção, Ehrenberg (2004, p. 151) diz o seguinte:

O que me interessou foram estas transformações normativas e não a realidade pessoal ou clínica de meus contemporâneos. Dizendo de outra forma, a autonomia é um elemento a partir do qual somos medidos, como era antes a disciplina. Não se tem que tomar a autonomia como substância, uma realidade, é uma linguagem, e como tal, é alguma coisa normativa que implica expectativas.

Sabemos que em termos de orientação às escolas, a questão da autonomia é bastante difundida na estrutura curricular. Se levarmos em consideração a questão da autonomia, como a escola a compreenderia? O que dizem os teóricos da educação sobre autonomia? Como formaremos cidadãos autônomos e plenos, como preconiza o documento curricular de Santa Catarina

para o ensino médio? Vejamos a seguir um trecho retirado do documento curricular para a estruturação do Currículo Base do Território Catarinense:

[...] a resolução n. 03 do CNE, de 21 de novembro de 2018, diz, da formação integral, que “[pressupõe o] desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significantes que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida”. [...] a LDB (1996) define que o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, se constitui como mola mestra para a formação de um sujeito pleno (SANTA CATARINA, 2020, p. 42).

Vejamos que interessante tal aspecto decantado do documento curricular em questão no tocante à promoção de autonomia. A autonomia do pensamento crítico como mola mestra para a formação de um sujeito pleno. O que seria um sujeito pleno? Por que a palavra *autonomia* está integrada ao componente Projeto de Vida no vigente documento curricular? Poderíamos supor que a materialização da empresarialização da escola começa quando os sujeitos que nela estão se encontram mobilizados pelo modelo empresarial vigente que se estende a todas as esferas da vida desse sujeito. As políticas de implementação dos currículos tentam responder à urgência do discurso atual para poder então ter um lugar nesse dispositivo. A pergunta que mobiliza nossos estudos é: qual seria o lugar da escola nesse dispositivo?

Diante da promessa de autonomia e liberdade por parte de um modelo gerencial, é uma autonomia incompleta; na escola, por exemplo, pode haver um mal-estar justamente pela falha de tais dispositivos, que nunca se cumprirão verdadeiramente. Uma autonomia frequentemente questionada que não será desenvolvida ao final de uma relação pedagógica nem tampouco começou por ela dentro da escola.

Ou seja, por meio do documento curricular em Santa Catarina, pelo componente Projeto de Vida e sua integração ao empreendedorismo, podemos perceber que tal dispositivo de relação mercadológica aparece e, claro, essa integração não é ingênua como parece. O sistema curricular escolar precisa se atrelar ao discurso de que não apenas o aluno, como também o professor tem de ser flexível e aberto às modificações, quer dizer, há um desejo de sempre reconstruir-se. A própria identidade é um produto consumível pela organização curricular. Vejamos outro trecho decantado do documento em análise:

De acordo com a perspectiva adotada, criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem deseja tornar no futuro, remetendo fortemente ao conceito de identidade. [...] Nessa lógica, importa frisar ser a identidade um fenômeno produzido pelo entrelaçamento entre as diversas dimensões que compõem o ser humano como a pessoal, a cidadã e profissional, fortemente evocadas ao trabalhar com o desenvolvimento das identidades pelo amparo que representam nessa construção (SANTA CATARINA, 2020, p. 65).

Quando o sujeito aprende a construir sentido em torno de tal lógica, é atravessado pela barra paralisante da fantasia. Na atualidade temos deparado com sujeitos procrastinadores, estafados mentalmente. Subjetivamos a correria por mais competências e habilidades, e nos dias de hoje isso foi fortemente naturalizado pelo sujeito. É importante frisar que muitas pessoas para as quais ensinamos na escola não responderão a esse sistema, há falhas, porque tal modelo se sustenta sobre um tecido frágil de exacerbação e excesso. Há uma singularidade, uma logicidade com que cada um experencia a vida. O que acontece com o sujeito que não subjetiva tal lógica?

O discurso da autonomia leva o sujeito a flertar neuroticamente com essa lógica, de uma relação imaginária e compulsão a repetição. Tal fantasia atua como suporte da realidade, ela é coparticipante da vida de realidade do sujeito, e usamos a fantasia para fatalisticamente validar o sintoma contemporâneo. Ou seja, a escola precisa fazer parte dessa lógica de engenharia social, e tal implicação não diz respeito a mobilizar o sujeito à lógica capitalista, mas sim, em comunidade, mobilizar os sujeitos ante essas fantasias e gozo. Hannah Arendt (1999) disse certa vez que a banalidade do mal é quando ele se burocratiza. Que não nos esqueçamos de nos questionar frequentemente sobre qual o nosso projeto societário.

■ Conclusões

A escola necessita ser repensada neste sistema de reflexos emitidos a ela. Os currículos precisam ser auscultados, fragmentados de seus significantes aparentes, pois nesses documentos está contido um mapa, que nos oferece um registro de cada sintoma, cada signo. Os documentos curriculares são, em si, atravessados pelas mãos humanas. A escola e sua formação para competências parecem, cada vez mais, com uma organização em vez de uma instituição “apoiada em complexos sistemas de informação e bancos de dados, diligentes comissões formadas por nossos pares e às vezes por nós mesmos” (RAGO; VEIGA-NETO, 2019, p. 23). Escrutinadora e contabilista da vida alheia, como dizem Rago e Veiga-Neto

(2019) e colada ao discurso mercantil que se funde a um discurso de existência por uma ideia de sujeito autônomo.

Há um enfraquecimento de tantas outras instâncias, principalmente as que atuam em prol de um questionamento da natureza das diferenças. Os sindicatos passam a se esvaziar, as demandas da população passam a ser mais fragmentadas; vão se esgotando os sentimentos de solidariedade e sobressai o individualismo, em que a norma do mercado dita o sentido ao curso da vida do sujeito. O que está em jogo é a completude, uma completude que se pretende mordaz, que promete um gozo irrestrito para sujeitos estruturalmente faltantes. A estrutura simbólica do sujeito está sendo trabalhada onde a lei se ausenta, ela mesma fluida de normatividade não opera mais na instância do limite, ou seja, são as novas normas impostas que acabam por constituir o próprio valor do limite. Isso fatalisticamente opera na psicotização das massas, que acabam por alimentar o capitalismo neoliberal. E tal tendência consumista atual social vai se consolidando porque o consumo atinge o imperativo de gozo dos sujeitos, extraviados de qualquer limite.

■ Referências

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (de)ficiência no governo da infância. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EHRENBERG, Alain. Depressão, doença da autonomia? Entrevista concedida a Michel Botbol. **Ágora** – Estudos em Teoria Psicanalítica, v. 7, n. 1, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982004000100009>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Vozes, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1 – disposições gerais. Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 2 set. 2021.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Cláudia Valéria Lopes Gabardo
Anelise Muxfeldt

■ Introdução

Para refletir sobre o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica, o presente texto apresenta uma proposta de pesquisa-formação docente que aborda o uso de tecnologias digitais e que aponta os reflexos de um processo formativo-colaborativo, por meio da pesquisa-ação, na ressignificação da prática pedagógica mediada por tecnologias digitais.

Quando discutimos e refletimos sobre o uso das tecnologias digitais (TDs)¹ nos anos iniciais do ensino fundamental como instrumentos de mediação de saberes, constatamos a necessidade de novas práticas pedagógicas. Assim, torna-se relevante a revisão de importantes concepções de homem, sociedade e mundo presentes no Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola, considerando os significados oriundos da relação entre o cenário social, o cotidiano escolar e as TDs.

A prática pedagógica do educador, mediada pelas TDs, apresenta um novo cenário educacional, que tem possibilitado novas experiências, além de reflexões sobre a intencionalidade educativa. O uso das TDs impõe mudanças nos saberes e no trabalho docente, sendo, portanto, necessária uma formação específica para a sua inserção nas práticas educativas. O professor tem sido objeto de diferentes pesquisas sobre quais são os saberes necessários para a sua prática pedagógica em um mundo tão rápido e desafiador mediado pelas tecnologias.

¹ Este trabalho trata tecnologias digitais (TDs) como um conjunto de tecnologias que permite a aquisição, produção e transmissão de informações que podem ser dinamizadas por intermédio de imagens, vídeos, áudios, textos etc.

A importância desse tema para a escola, para a educação e para a sociedade atual pode ser evidenciada na necessidade de se reavaliar as práticas pedagógicas em resposta aos desafios educacionais produzidos pelas transformações sociais da sociedade da informação, que está nos exigindo novos jeitos de ensinar e de aprender. Nesse sentido, a proposição de formação continuada que considere o professor como sujeito capaz de refletir e pesquisar sobre sua prática representa uma possibilidade objetiva de inserção das tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

■ A tecnologia digital e a prática pedagógica

As mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade vêm diversificando as formas de aprendizagem, fazendo com que o conhecimento e o domínio das tecnologias digitais se tornem uma prioridade para professores e alunos, que se veem rodeados pelos múltiplos meios de informação que lhes são oferecidos. O professor passa a assumir uma postura de aquisição, criticidade e de dúvida diante das informações novas e velhas e, ao mesmo tempo, percebe a necessidade de exercer um papel de orientação e cooperação perante seus alunos.

Essas discussões têm provocado pesquisadores a constituírem e transformarem os fazeres docentes, à luz de referenciais teóricos, em processos contínuos de pesquisa e reflexão para ressignificação dos conceitos atuais da prática pedagógica. Vázquez (2007) adverte que a prática destituída de seus pressupostos teóricos tende ao utilitário. Reforça, ainda, que “[...] devemos falar, sobretudo, de unidade entre teoria e prática e, nesse marco, da autonomia e dependência de uma em relação à outra” (VÁZQUEZ, 2007, p. 243). O autor traz a práxis afirmando ser necessário que teoria e prática estejam em relação efetiva. O uso das tecnologias digitais direciona para novas aprendizagens e, portanto, para a práxis.

Com base nas indicações no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado em 2014, e na homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2017, a discussão e implementação das tecnologias digitais em sala de aula passaram a fazer parte do cotidiano das instituições de educação básica de todo o país. No entanto considerar as tecnologias digitais, em todos os níveis de ensino, exige que incorporemos tal cultura nos materiais e nas práticas cotidianas por meio de registros imagéticos e verbais, usando jogos como recurso lúdico para a aprendizagem, trabalhando as habilidades de leitura e escrita em dispositivos digitais tais como computadores, *tablets* e celulares.

Ensinar e aprender num mundo tão rápido e desafiador impõe o (re)desenho dos espaços, dos currículos e das metodologias escolares, o que

poderá favorecer a transformação das práticas pedagógicas. As metodologias e tecnologias incorporadas à ação docente modificam o papel tradicional do professor que busca inovar o seu fazer pedagógico. Todavia a inovação não está restrita ao uso da tecnologia; ela também inclui a maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento. Importante destacar que o uso das tecnologias por si só não representa mudança pedagógica; é necessário que elas sejam utilizadas como mediação da aprendizagem. Isso significa dizer que o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim a criação de ambientes de aprendizagem e de dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas.

A prática pedagógica do professor está em constante processo ao considerar em sua reflexão o que faz, por que faz e como faz. Portanto, para que haja uma mudança em sua prática, o docente precisa compreender mais profundamente os referenciais e suas concepções educacionais a fim de que possa refletir criticamente sobre o seu fazer.

Nesse entendimento, o professor poderá inserir as tecnologias digitais de informação e comunicação em suas aulas de forma crítica e consciente do seu propósito, o que pode ser potencializado por propostas de formação continuada que vislumbrem essa perspectiva. Ou seja, fazer da escola um lugar de reflexão da prática docente a fim de estimular, orientar, criar e inovar propostas pedagógicas.

■ A pesquisa como instrumento formativo

A formação continuada promove situações em que os próprios educadores desenvolvem e produzem saberes sobre suas práticas à medida que refletem “na” e “sobre” a sua ação, promovendo a relação entre teoria e prática. Trata-se de aspectos fundamentais que possibilitam a mobilização de todos para que a pesquisa, como forma legítima de formação docente, contribua para a melhoria dos processos educativos. A pesquisa sendo utilizada como um instrumento formativo promove a participação dos professores como investigadores, o que pressupõe o exercício da análise acerca das próprias práticas e ações, garantindo também instâncias de reflexão e de formação continuada dos educadores e dos gestores envolvidos.

André (2010) explica que, em relação à formação de professores, a pesquisa vem produzindo um crescimento do conhecimento que impulsiona os professores ao movimento da busca de novos estudos. Por meio da pesquisa, os professores são desafiados a exercer o papel para além da tradicional passividade informativa, agindo como participantes ativos dos processos de formação, nos

quais a pesquisa-ação se traduz em uma das bases metodológicas privilegiadas para esse movimento de aprendizagem contínua e de deslocamento.

Portanto, a formação de professores apresenta outra dimensão: a possibilidade de ser centrada na investigação mais ampla e profunda do próprio trabalho em sala de aula e na escola (NÓVOA, 2009). Assim, a pesquisa como dispositivo de formação se baseia na ideia de que o professor deve efetuar questionamentos, reflexões e investigações, o que lhe possibilita transformar e ressignificar seus modos de atuação.

■ A metodologia da pesquisa-ação

A pesquisa-ação surgiu há mais de 60 anos, sendo inicialmente utilizada por Kurt Lewin, nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, disseminada pelo mundo. Contudo não se sabe com segurança quem criou a pesquisa-ação. Lewin parece ter sido o primeiro a publicar um trabalho em 1946 usando o termo, no entanto há indícios de que o método tenha sido empregado no ano de 1913, em uma pesquisa realizada em Viena. John Collier, mesmo desconhecendo a expressão, recorreu ao método em um trabalho que teve o intuito de melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário. Há outros indícios de utilização do processo em circunstâncias variadas, todavia é pouco provável que venhamos saber precisamente quando e onde a pesquisa-ação teve origem, pois o homem sempre teve interesse em investigar sua prática com a finalidade de melhorá-la (TRIPP, 2005).

A pesquisa-ação parte da realidade e contribui com ela tendo em vista a melhoria dos processos e da realidade na qual é desenvolvida. Esse tipo de pesquisa consiste em uma metodologia que propõe uma ação de transformação de realidades. De modo geral, a pesquisa-ação pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 16).

A pesquisa-ação ocorre mediante a implementação de formas de ação planejada, com vistas a incentivar a produção de ações para a transformação da realidade, para solução de problemas, como também para elaborar conhecimentos sobre a prática realizada com o objetivo de melhorá-la. É orientada por três

finalidades, que correspondem à resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento (THIOLLENT, 2011).

Na visão de Barbier (2002), a pesquisa-ação é criada em uma situação de dinâmica social radicalmente diferente das utilizadas em pesquisas tradicionais, conforme destaca, ao referir-se ao processo de radicalização epistemológica da pesquisa-ação, o que, segundo o autor, “[...] deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação” (BARBIER, 2002, p. 57). O autor ainda afirma que a pesquisa-ação “visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições de produtos, de discursos [...]” (BARBIER, 2002, p. 106). Entende-se, portanto, que a pesquisa-ação é uma estratégia para que as mudanças necessárias se tornem possíveis na prática cotidiana.

O movimento cíclico da pesquisa-ação apresenta-se associado à investigação-ação e a uma criteriosa reflexão. Esse movimento visa ao aprimoramento do vivido, agindo na prática e investigando com base nela. É um ciclo em que se planeja, se implementa, se descreve e se avalia, com o intuito de transformação e melhoria da realidade. No decorrer do processo, aprende-se a respeito da prática e da própria investigação, numa dinâmica autorreflexiva de planejamento, ação e observação do processo e, ao mesmo tempo, das consequências da mudança. Após o ciclo completar-se, compõe-se um replanejamento, e assim por diante (THIOLLENT, 2011).

■ Uma pesquisa-formação na pesquisa-ação

A utilização da pesquisa-ação como forma metodológica na formação continuada de professores provém da experiência de uma pesquisa-formação, efetuada durante a pesquisa de mestrado ocorrida durante os anos de 2020 e 2021, antes e durante a pandemia provocada pelo coronavírus. A pesquisa-formação aconteceu com a participação de seis professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola particular, na cidade de Joinville, estado de Santa Catarina.

Foram planejados encontros como estratégia de formação continuada conjuntamente com as professoras e as pesquisadoras. Selecionaram-se, também, textos teóricos sobre as tecnologias digitais que serviram de base para discussão, assim como partimos das práticas das professoras para relacionar com a teoria estudada. Os encontros foram organizados tendo como fundamento os princípios da pesquisa-ação e a formação continuada entendida como formação crítico-reflexiva que privilegia a reflexão sobre a prática como referência para as ações pedagógicas e a pesquisa como princípio para a autoformação profissional.

Foram apresentados e definidos em conjunto com as professoras um plano de trabalho e um cronograma para os encontros, num total de seis, em 2019 e 2020, antes e durante a pandemia. As falas das professoras nos encontros de formação foram gravadas e filmadas, constituindo os dados da pesquisa. Os dados foram analisados com base em alguns princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2010) e Moraes (1999). Esses encontros se caracterizaram por estudos de textos propostos pelas pesquisadoras e pelas professoras, compartilhamento das atividades mediadas pelas tecnologias digitais que foram aplicadas em suas respectivas turmas e relato, análise e reflexão dos resultados das atividades desenvolvidas.

■ Com a palavra, as professoras

A produção dos dados ocorreu nos encontros com as falas das professoras participantes que foram transcritas, constituindo o *corpus* desta pesquisa. A Análise de Conteúdo fundamentou a interpretação dos dados. De acordo com Moraes (1999, p. 2), “[...] a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”.

A metodologia da pesquisa-ação adotada nessa pesquisa-formação se configurou em uma ação que visou cientificar a prática educativa, numa perspectiva emancipatória dos sujeitos envolvidos. Portanto, é pelo discurso que foi possível desvelar a possível transformação da prática das professoras.

Com a leitura das falas num “processo de sistematização progressivo e analítico” (MORAES, 1999, p. 11), emergiram as categorias, considerando os objetivos propostos na pesquisa.

Neste texto, serão apresentadas três temáticas que evidenciam o movimento reflexivo, crítico e transformador sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação pelas professoras participantes da pesquisa-formação com base nos princípios metodológicos da pesquisa-ação: movimento de apropriação das tecnologias digitais, movimento reflexivo na formação e papel da pesquisa-formação.

Movimento de apropriação das tecnologias digitais

No início da pesquisa-formação, em 2019, as professoras tinham um distanciamento e certa incapacidade de utilizar as tecnologias digitais em suas aulas ao mencionarem o técnico de laboratório de informática e o conhecimento das crianças, conforme podemos verificar nos excertos a seguir:

Eu acho que essas aulinhas que o instrutor está dando lá sobre linguagem tecnológica já é um começo para nós criarmos coragem e inovar o nosso planejamento. Eu confesso que ainda tenho receio de fazer aquilo que ele fez com as crianças, em sala (ROSA, 2019).

Hoje em dia as crianças são muito espertas com os recursos digitais. Meu Deus! Dão de 10 a 0 na gente com as tecnologias e a gente tem que pegar isso pra gente e poder usar dentro da sala de aula para poder ir além, muito mais além (JASMIM, 2019).

Ficou evidenciado que as professoras têm um deslumbramento em relação às tecnologias, porém elas não se veem capazes de usá-las, identificando no técnico e nas crianças maior domínio e facilidade de relacionamento com o mundo digital. Porém ao mesmo tempo entendem que é na formação continuada que vão desenvolver os conhecimentos necessários para incorporar as tecnologias digitais na prática pedagógica, por exemplo, quando a professora Orquídea (2019) afirma: “*Eu tenho muitas dúvidas sobre o uso das tecnologias digitais, muitas questões que a gente poderá ir conversando nesta formação*”.

No último encontro, em 2020, as professoras iniciaram um movimento de aproximação com as tecnologias e reconheceram a experiência com a virtualização das aulas e a formação como fundamentais, como relata a professora Rosa (2020):

A relação com as tecnologias digitais são e serão [sic] cada vez mais outras... é o que estamos sentindo agora mais do que nunca neste período de aulas online. E posso dizer o quanto para mim foi importante esses nossos encontros de estudos, de trocas; me ajudou, me fortaleceu como docente (ROSA, 2019).

A experiência e os estudos sobre as tecnologias digitais levaram as professoras a novas aprendizagens a partir da relação teoria e prática, o que configura a práxis docente.

Movimento reflexivo na pesquisa-formação

O fazer docente é complexo, dinâmico e apresenta diversos desafios. A educação de crianças, especialmente o público atendido pelas professoras participantes desta pesquisa, é uma tarefa singular, pois são seres humanos que estão se constituindo em um mundo que está imerso na tecnologia digital. Nessa perspectiva, o professor precisa considerar de que forma vai inserir as tecnologias em suas aulas, sem que sejam apenas no nível instrumental. Para isso, é necessário que ele reflita constantemente sobre sua prática. As professoras parecem

compreender a importância dessa reflexão, por exemplo, quando Margarida (2020) diz que é preciso “[...] *fazer encontros para continuar estudando, refletindo e aprendendo*”.

A realidade que se impõe neste século exige que o docente permanentemente esteja aprendendo. Para Nóvoa (2009), é preciso um trabalho constante de formação continuada que ultrapassa a participação em simpósios, congressos e cursos esporádicos. Na busca por formação profissional, nos primeiros encontros as professoras acreditavam que a formação pontual poderia ajudá-las na prática diária em sala de aula:

O uso das tecnologias digitais é uma inovação e por isso precisamos ir atrás de cursos para pensarmos sobre a nossa prática. Agora com o uso das tecnologias digitais, como vai ser? (ORQUÍDEA, 2019).

Eu acho que o que faz a gente avançar são os cursos que propõem inovações e motivam a gente a mudar, a fazer diferente (LÍRIO, 2019).

Durante os demais encontros, com a leitura e discussão dos textos e a relação feita com a prática, as professoras deixaram evidente que a formação é um processo contínuo que exige que haja tempo para refletir sobre o fazer docente.

Essas trocas que os professores fazem entre si para fortalecer essa prática, porque você só pode fazer uma reflexão se você divide, se você troca, porque daí você tem um entendimento e o parecer do outro para poder fazer a reflexão da sua prática. Isso vem com o amadurecimento, porque, muitas vezes, quando você inicia na docência fica aquela questão de fazer e não dividir muito e a prática e a troca é importante para você fazer a reflexão de como você está trabalhando, de ficar alinhando as coisas, a troca é muito importante para o crescimento da sua experiência e do seu trabalho para que atinja o seu objetivo (ROSA, 2020).

Com a experiência da pesquisa-formação, as professoras compreenderam a importância da reflexão sobre a prática, o que acontece numa formação mais contínua. Conforme Nóvoa (2009), a formação docente continuada deve promover a reflexão na e sobre a prática, o que significa considerar o contexto real das professoras.

Evidencia-se que, no processo de pensar sobre suas práticas ao inserir as tecnologias, as professoras foram percebendo o quanto elas favorecem a sua ação pedagógica. Desse modo, a espiral cíclica, que é o instrumento da metodologia da pesquisa-ação, ocorreu, pois as docentes foram identificando novas necessidades de estudo, conforme pode ser evidenciado na fala da professora Violeta (2020):

Entendo que a formação continuada é mais do que necessária, porque a evolução tecnológica é muito rápida e surgem novas formas de utilizá-la em sala de aula. Por isso, precisamos ser sempre insaciáveis, porque sempre terá algo novo que vai nos tirar da zona de conforto e que a gente terá que modificar. Penso que nós desenvolvemos mais nesse sentido porque foi uma necessidade. Cada vez que uma nova necessidade bate à nossa porta a gente reclama, mas se adapta. A tecnologia é importantíssima e todos nós, alunos e professores, precisamos aprender a usá-la (VIOLETA, 2020).

Os encontros se fundamentaram na pesquisa-ação, num processo dialético contínuo, que fez surgir nas professoras a compreensão de uma formação inacabada, assim como é a docência e a própria vida.

Papel da pesquisa-formação

Pensar sobre o que a formação significou e avaliar sua contribuição para a prática docente constitui uma das prerrogativas da pesquisa-ação. As professoras envolvidas disseram que uma das formas de aprender é mediante trocas com as colegas:

Como a gente se vê tão igual, tá certo que estamos aqui num grupo do 3.º ano que temos bastantes afinidades, trabalhamos juntas e conhecemos o jeito uma da outra, mas quando alguém fala de um problema ou de uma dificuldade a gente percebe que também tem isso, a gente se vê no outro. Nessas trocas a gente cresce junto, a gente se percebe e a gente se ajuda, crescemos juntas! Isso é fundamental para a minha prática. Eu preciso estar sempre no movimento de buscar o novo para fazer diferente na sala de aula, preciso estudar (LÍRIO, 2020).

Autores como Nóvoa (2009) e Imbernón (2010) destacam que os professores aprendem o ofício com os colegas. Essa premissa deve ser considerada ao se propor uma formação.

A profissão docente tem sua parte de individualidade, mas também necessita de uma parte colaborativa. Educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas (para não mencionar a famosa frase indígena “necessita de todo um povo para ser educado”). Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e não comunicação dos professores deve levar em conta a formação colaborativa (IMBERNÓN, 2010, p. 63).

No coletivo, as professoras se reconhecem e se constituem, portanto, a pesquisa-ação como um tipo de formação docente se propõe a ser um processo que forma os sujeitos para conviver criticamente na reflexão sobre a prática fundamentada em teoria. Barbier (2002, p. 48) afirma que “mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições”. Assim, buscou-se com essa pesquisa-formação oferecer processos formativos geradores de reflexão sobre a prática pedagógica para transformá-la, partindo do entendimento de que é possível questionar o próprio conhecimento e ressignificar a ação que pode ser modificada.

Os dados indicam que a pesquisa-formação coletiva realizada com os princípios da pesquisa-ação possibilitou a reflexão conjunta das participantes e promoveu a avaliação sobre o seu processo de aprender de forma a ter a consciência de que a formação continuada colaborativa é uma construção dialética entre teoria e prática.

Percebemos nas falas das professoras uma preocupação com a ideia de inovação, sendo o uso das tecnologias digitais nas aulas uma forma de fazê-lo, conforme os seguintes excertos:

Professor não para nunca, a gente precisa estar estudando, precisa estar ouvindo, precisa estar buscando, precisa buscar o diferente, a gente precisa inovar, inovar na prática [...] (LÍRIO, 2020).

Para mim está sendo um desafio constante, diário, porque tanto com essa questão da tecnologia que para mim é tudo muito novo. Quando consigo aprender algo, já vem outra coisa, outra demanda e então eu tenho que ir atrás e tenho que aprender para poder estar passando para os alunos. Então, nessa questão está sendo uma aprendizagem muito grande para mim, porque realmente eu tenho que ir em busca (ORQUÍDEA, 2020).

Notamos pela repetição da palavra “inovar” e pelo uso dos advérbios “grande” e “realmente” o quanto as professoras parecem ter sentido a necessidade de buscar o domínio técnico para poder desenvolver suas aulas. Lembramos que esse foi o momento em que elas precisaram virtualizar suas aulas.

Kenski (2003, p. 77) chama a atenção para a importância de “[...] que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos”. Ou seja, eles precisam “[...] conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino” (KENSKI, 2003, p. 77), o que parece não ter dado tempo para essas professoras, em virtude da urgência causada pela suspensão das aulas presenciais.

As professoras, ao depararem com a necessária inserção das tecnologias digitais na prática docente, constataam a necessidade de mais qualificação, de um novo olhar que promova um movimento reflexivo, contínuo e construtor de saberes docentes. Assim, a espiral cíclica, que é o instrumento da metodologia da pesquisa-ação representativo de uma abordagem em espiral, que significa uma permanente reflexão sobre a ação docente, “tem a intenção de objetivar esse novo olhar, para que dele surjam novas necessidades, que impliquem em novas práticas” (FRANCO, 2012, p. 197-198).

Os princípios da pesquisa-ação que pautaram a pesquisa e os encontros formativos já têm sido defendidos por inúmeros autores. Nóvoa (2009, p. 30) entende a formação continuada como uma possibilidade de refletir “[...] na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”. Nessa linha de pensamento, Imbernón (2010), acredita que as propostas formativas devem promover mudanças das práticas educativas a partir do contexto real em que os professores estão inseridos.

A realização de uma pesquisa-ação com foco na formação pode ajudar as professoras enquanto investigadoras das suas práticas, como também a escola como um lugar de pesquisa, de experimentação de novas práticas onde as próprias docentes tiveram condições de experimentar as mudanças, apropriando-se como autoras das suas práticas pedagógicas. A professora Margarida (2020), participante da pesquisa, declarou entender que as transformações das práticas pedagógicas ocorrem efetivamente com base na reflexão e investigação da própria prática, o que fortalece o pressuposto de que, quando se pretende a transformação da prática, a pesquisa e a ação devem caminhar juntas, assim como proposto pela metodologia da pesquisa-ação.

A condição de ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, a pesquisa-ação, colaborativa, na maioria das vezes, assume o caráter de criticidade (FRANCO, 2005, p. 53).

Essa aproximação entre pesquisar e transformar de uma forma intencional, em que ao mesmo tempo se experimenta a mudança e se veem as transformações que ocorrem, levou as professoras a compreenderem que o espaço de encontros para planejamento do ensino no ambiente escolar é também um lugar de pesquisa, pois nos diversos diálogos realizados emergem problemas

de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar. Assim, a pesquisa-ação, sendo utilizada como um instrumento formativo docente, pressupõe o exercício de análise reflexivo/investigativo acerca das próprias práticas e ações pedagógicas num contínuo movimento dialético.

■ Considerações finais

Este texto trouxe a vivência de uma formação docente, por meio da pesquisa-ação, sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula. A pesquisa-formação contribuiu com a transformação das professoras a partir da conscientização do que pensam e como utilizam as tecnologias digitais a fim de constituir a práxis docente. Fundamentada na teoria, a práxis é entendida como um processo que está em permanente construção e reconstrução. Portanto, os resultados deste estudo são provisórios e transitórios.

Os aspectos reveladores da pesquisa, apontados nas categorias analisadas, podem contribuir para incentivar a formação continuada, tendo a escola como locus de investigação e o professor como pesquisador, autor e transformador da sua prática docente. Acredita-se, portanto, que

[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores, de professores prático-reflexivos, dotados de conhecimentos e experiências comunicativas plurais, criando condições de possibilidade para criação livre no encontro com o outro (NÓVOA, 1992, p. 9).

Com base nos resultados obtidos, pode-se inferir que a pesquisa como princípio educativo contribuiu para o fortalecimento da formação docente, na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa.

A metodologia da pesquisa-ação apresenta a possibilidade do *continuum*, na perspectiva que terá sempre um novo aspecto, uma nova questão, pois ela pretende responder às necessidades dos sujeitos envolvidos no problema que está sendo estudado, sustentando a formação continuada e permanente.

A pesquisa coloca em evidência a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo e das escolas como espaço de formação contínua. Contribui, também, para o reconhecimento do professor como investigador que reflete sobre a sua prática de forma sistemática e objetiva e que estuda, (re)pensa, problematiza e ressignifica a prática pedagógica que desenvolve em suas aulas. Sobretudo, ratifica que a formação continuada, por meio da reflexão, oferece

ao professor possibilidades concretas de ampliar conhecimentos, rever o que sabe e o que ainda necessita conhecer, para aprofundar seus estudos teórico-metodológicos e aperfeiçoar sua práxis.

Nesse sentido, Freire (2007) compreende a formação continuada como consequência do reconhecimento que o ser humano tem de sua finitude e incompletude. É a própria necessidade humana de fazer-se e refazer-se sempre de novo. A própria natureza humana traz como essência a dialética entre o ser, o estar sendo e o vir a ser. Cada etapa da vida humana corresponde à necessidade de ser outro, é o constante devir. O ser humano, na perspectiva do devir, é um processo contínuo que requer uma educação compromissada com valores críticos e éticos.

■ Referências

ANDRÉ, Marli Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 55-70.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. 86 p.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marilei Schackow

■ Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) (BRASIL, 1996), que permite aos estudantes que, por diversos motivos, não conseguiram frequentar o período regular completar sua escolaridade básica. A oferta dessa modalidade de ensino é muito relevante, pois se trata da garantia de todos ao direito à educação. Porém, por ter especificidades próprias, também deveria receber um tratamento diferenciado tanto em relação ao currículo como às práticas curriculares. Para Haracemiv *et al.* (2019, p. 162), “a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade”.

De acordo com as políticas curriculares para essa modalidade da educação, o currículo é o mesmo utilizado na educação básica regular. Parte-se do pressuposto de que as práticas curriculares devem ser pensadas para que haja aproximação dos estudantes com os objetos do conhecimento. Para tanto há a necessidade de romper com as tradicionais formas de conceber o conhecimento, adequando o currículo aos saberes e às vivências desses estudantes. Logo, “a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista de maneira abstrata, ela deve ser pensada a partir de sujeitos concretos, com suas histórias de vida, que vivem em diferentes contextos” (ZANARDO, 2017, p. 42).

No entanto o que se observa é que nem sempre os processos de aprendizagem se efetivam de acordo com as expectativas dos jovens e adultos, pois, como afirma Oliveira (2008), os critérios de seleção dos conteúdos escolares estão mais voltados aos de cientificidade das áreas do conhecimento e menos voltados aos “desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma ‘ciência’ que, em nome da objetividade e da naturalidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas” (OLIVEIRA, 2008, p. 21).

Nesse contexto, salientamos que as preocupações com as práticas curriculares desenvolvidas na modalidade de educação em questão não podem limitar-se apenas às estratégias e escolhas metodológicas, mas terão de avaliar os impactos das ações pedagógicas e do currículo na condição de vida dos estudantes. Diante de tais desafios surgem questionamentos a respeito de como os professores significam a sua prática curricular na EJA de forma a remeter os jovens e adultos a se reconhecerem como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Para entender como essa dinâmica acontece nas salas de aula da EJA, houve a necessidade de pesquisar sobre as práticas curriculares e o currículo dessa modalidade de educação.

Considerando que os sujeitos se constituem histórica e socialmente, para refletir sobre as práticas curriculares na EJA, optamos por realizar uma investigação, de abordagem qualitativa, com professores do primeiro segmento da EJA de três escolas da rede municipal de Joinville (SC). A pesquisa está pautada no materialismo histórico e dialético e em pressupostos da psicologia sócio-histórica. Para a coleta dos dados, utilizaram-se observação e entrevista semiestruturada; a análise dos dados foi realizada por meio da metodologia denominada Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 225), “o indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo”. Portanto, esses pressupostos nos remetem a entender que a linguagem é o instrumento fundamental no processo de constituição do homem. Logo, as produções históricas e sociais são constituídas com base nas significações, pois são elas as responsáveis pela comunicação e socialização de nossas experiências que se transformam no movimento histórico no momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido aqui como um processo (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Com base em tais pressupostos, o objetivo do presente capítulo, oriundo da pesquisa realizada, é discutir sobre os sentidos e significados que professores constituíram às práticas curriculares e ao currículo da modalidade EJA em escolas da rede pública municipal de Joinville (SC), diante do desafio de formar adultos

capazes de, além de compreender o mundo e sua complexidade, participar da sociedade de forma ativa e com possibilidade de transformação.

Para contemplar a discussão proposta, o texto foi organizado de modo a apresentar aspectos teóricos sobre as práticas curriculares e a EJA, o percurso metodológico da pesquisa, a discussão de um dos núcleos de significação encontrados com a análise dos dados e, por fim, as considerações finais, as quais demonstram uma síntese por meio de reflexões e proposições com o intuito de avaliar todo o caminho percorrido no esforço de contemplar os objetivos elencados neste trabalho.

■ Práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos

O sistema educacional vem se resignificando ao longo do tempo. Esse movimento está relacionado a escolhas vinculadas às questões sociopolíticas e econômicas tanto locais quanto globais. Na EJA, o processo de resignificação precisa pautar-se na busca de uma formação voltada à diversidade e que contemple as diferentes dimensões e possibilidades do humano (BARCELOS, 2012). Nesse viés, numa perspectiva progressista, as práticas curriculares da EJA devem remeter o jovem e o adulto a se perceber como sujeitos críticos e ativos no meio social. Logo, os currículos pensados para os estudantes da modalidade de ensino em questão devem priorizar “os conhecimentos e capacidades que os fortaleçam como coletivo, que os torne menos vulneráveis, nas relações de poder” (ARROYO, 2007, p. 10).

Contudo, ao analisar o contexto das práticas curriculares da EJA, percebemos que são aplicadas com base nos padrões hierárquicos do ensino regular, visto como uma “organização ideal para garantir o direito ao conhecimento” (ARROYO, 2005, p. 32). Com isso, os conhecimentos e saberes sociais trazidos pelos estudantes são desconsiderados no planejamento curricular da EJA. Por essa razão, precisamos repensar as práticas curriculares de forma que sejam dinâmicas e que promovam uma educação emancipatória.

Arroyo (2005) salienta que é necessária a reorganização dos objetivos educacionais da EJA, com o intuito de que as práticas curriculares sejam mais dialógicas, humanizadoras e provocativas, desencadeando nesses sujeitos um olhar crítico reflexivo sobre o meio político, cultural e social. Para tanto, o currículo precisa ser flexível, para que haja “inclusão do povo como sujeitos de direitos” (ARROYO, 2005, p. 31).

Nesse viés, as práticas curriculares partiriam de experiências e trajetórias de vida dos sujeitos e se constituiriam em “mecanismos de democratização” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 74). Isso porque, ao considerar os conhecimentos dos

sujeitos, teremos como resultado a consciência de que são seres no mundo e com o mundo, provocando, portanto, um olhar crítico desses sujeitos sobre a realidade (FREIRE, 2014). É importante que as práticas curriculares da EJA sejam pautadas nos saberes que eles aprenderam ao longo da vida, assim acontecerá “uma pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais” (ARROYO, 2005, p. 35).

Arroyo (2005, p. 35) destaca que o diálogo entre os saberes escolares e os sociais “exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade”. Os desafios são muitos, uma vez que a responsabilidade da promoção de um ensino que remeta os sujeitos a perceber seu potencial, como cidadãos dignos de direitos, é do sistema educacional, cujo objetivo deve ser o de “firmar a importância de uma prática pedagógica emancipatória e propulsora de transformações” (CAPUCHO, 2012, p. 74).

Para tanto, há a necessidade de pensar em práticas curriculares que cativem esses estudantes para permanecer nas instituições e concluir seus estudos. Logo, o currículo da EJA terá de propor meios que auxiliem o sujeito a “se emancipar da instabilidade a que a sociedade os condena” (ARROYO, 2007, p. 10). As práticas curriculares precisam buscar alternativas que remetam esse sujeito a uma visão crítica da sociedade, mas sabemos que há uma dificuldade na execução dessa ação, pois as práticas curriculares são norteadas por uma diversidade de saberes que correspondem a uma seleção de conteúdos normatizadores da didática do professor. Dessa forma,

seria desejável que esse educador pudesse se conscientizar de quem é efetivamente o educando que encontra-se na EJA, quais suas marcas identitárias, qual seu local de cultura, ou seja, de que grupos culturalmente situados estamos trabalhando, estabelecendo assim relações entre os aspectos locais, que os caracterizam, mas possibilitando ampliar sua visão de mundo, por intermédio de conhecimentos mais amplos, socialmente relevantes, globais, ou de conhecimentos gerais, necessários a formação escolar (HARACEMIV *et al.*, 2019, p. 162).

Diferentemente da perspectiva apontada pelas autoras, mesmo que o currículo prescrito represente uma proposta de organização dos segmentos dos conteúdos cujo intuito é de orientar e articular as ações pedagógicas dos professores, “o currículo é constituído de um conjunto de componentes” (BARCELOS, 2012, p. 32) que nem sempre são articulados de forma a pensar nas concepções de educação e de mundo voltadas para os estudantes da EJA.

Moreira e Tadeu (2011, p. 36) ressaltam que o currículo é “um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Segundo os autores, o currículo não é passivo, e sim produtor de culturas, logo, o currículo traz a dimensão político-cultural; na EJA a prioridade seria a garantia dos direitos dos jovens e adultos que vivenciam esse processo.

Há uma diversidade histórico-cultural bem significativa no âmbito da EJA, por isso o currículo para tal modalidade de ensino terá de articular saberes dos diferentes sujeitos, haja vista que muitas realidades precisam ser conhecidas em sala de aula, todavia com o cuidado de não reforçar as desigualdades presentes na sociedade. Com base nessa proposta de currículo, as práticas curriculares abordarão os conhecimentos que remetam os sujeitos a acreditarem no seu potencial de aprendizagem, sempre buscando “incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 133).

Nesse processo de construção curricular cabe ressaltar que, ao considerar as vivências dos jovens e adultos da EJA, devemos pensar em possibilidades de práticas curriculares que atendam aos esforços dos educadores em buscar a valorização dessa modalidade de educação. Sendo a escola um meio de ampliar as capacidades humanas, compete ao docente a função de articular as experiências vivenciadas pelos estudantes ao conteúdo curricular com o intuito de “habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 109). Nesse âmbito, o currículo é o instrumento mais eficaz para auxiliar o docente, em virtude de sua flexibilidade.

Ao considerar os saberes que constituem os estudantes da EJA, devemos repensar numa forma em que as práticas curriculares sejam flexíveis e diversificadas. Então, torna-se pertinente pensar em um currículo que permita “reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes” (CARRANO, 2007, p. 10). Arroyo (2005) diz que os processos formadores que reconfiguram a EJA vêm de uma vulnerabilidade, na qual as carências escolares se entrelaçam com as carências sociais.

O currículo, nessa perspectiva, terá de ser uma prática que compreende a complexidade da realidade de jovens e adultos, “desvelando, principalmente, os mecanismos desiguais que situam homens e mulheres em condições determinadas pela exclusão” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 47). Nesse sentido, pensar num currículo para a modalidade EJA nos remete a propostas que sejam contextualizadas e comprometidas com a realidade desses estudantes que estão envolvidos diretamente no processo.

■ Percurso metodológico

Os pressupostos teóricos e metodológicos desta pesquisa pautam-se numa abordagem qualitativa, uma vez que permite ao pesquisador um contato direto com o objeto de estudo e o local a ser investigado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação e entrevista semiestruturada. Esses instrumentos mostraram-se fundamentais para retratar toda a riqueza do cotidiano, pois ofereceram elementos para a compreensão dos sentidos e significados que professores do primeiro segmento da EJA constituíram sobre suas práticas curriculares.

A investigação aconteceu em três escolas da rede pública municipal de educação de Joinville (SC) que oferecem a modalidade de EJA. Participaram da pesquisa duas professoras e um professor, um de cada escola indicada pela Secretaria de Educação. Cada professor assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, atendendo às questões éticas de pesquisa¹. Para identificar os professores no contexto da investigação e também preservar a sua identidade, foi solicitado que escolhessem nomes fictícios, são eles: Esperança, Maya e Fernando.

A análise dos dados foi realizada por meio da organização de núcleos de significação. Essa proposta metodológica nos permite ter uma ampla compreensão do objeto investigado, pois aproxima o pesquisador das determinações sociais e históricas desse objeto (AGUIAR *et al.*, 2015). Ao concentrar nos propósitos desta pesquisa, a análise do material aconteceu primeiramente com o material coletado nas entrevistas com cada um dos professores, que foram complementadas com os dados obtidos nas observações feitas nas três aulas de cada professor. Tal procedimento nos auxiliou na análise e discussão dos núcleos de significação.

A construção dos núcleos de significação inicia-se a partir da leitura flutuante da transcrição das entrevistas, cujo objetivo é nos familiarizar com o conteúdo e nos apropriar dele, para posteriormente destacar os pré-indicadores, palavras com significado que auxiliaram na construção dos referidos núcleos. Aguiar e Ozella (2006) esclarecem que os pré-indicadores revelam os mais diversos temas que são caracterizados pela repetição, pelo seu valor enfatizado nas falas dos entrevistados, pela carga emocional, pelas insinuações não concretizadas, pelas contradições.

Com a organização dos pré-indicadores é feita uma releitura do material para aglutiná-los pela similaridade, pela contraposição ou complementariedade,

¹ Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep – Plataforma Brasil) e registrado com o parecer de número 3.645. 746 em 16 de outubro de 2019.

assim são formados os indicadores que “podem ter significados diferentes dentro de condições específicas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). Após a delimitação dos indicadores e seus conteúdos, a próxima fase consiste na releitura do material, iniciando o que Aguiar e Ozella (2006) chamam de processo de articulação, que resulta na organização dos núcleos de significação.

Logo após a construção dos núcleos de significação, inicia-se o processo de análise dos núcleos; nessa etapa as falas dos entrevistados são reanalisadas com o intuito de auxiliar no movimento de interpretação. Com esse processo de análise avançamos do empírico para o interpretativo propriamente dito, que aponta as semelhanças ou contradições que revelam a ação do sujeito. Lembrando sempre que esse movimento dialético é um dos princípios fundamentais de uma perspectiva sócio-histórica, uma vez que “esse processo de recortar e aglutinar tem como meta produzir sínteses cada vez mais completas e complexas, as quais cada vez mais se aproximem da totalidade, mesmo que provisória, do sujeito” (VOIGT; AGUIAR, 2017, p. 737).

Para discussão neste capítulo, selecionamos o núcleo de significação “*Prática curricular como mediadora na relação entre aluno e conhecimento*”. As discussões desse núcleo serão apresentadas a seguir.

■ **Prática curricular como mediadora na relação entre aluno e conhecimento**

Ao interpretar os dados organizados e obtidos pelos pré-indicadores e indicadores, destacamos que é na prática curricular que o currículo se configura e adquire significado, já que uma prática emancipatória requer que o docente seja agente “ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita” (SACRISTÁN, 2000, p. 105). Logo, o docente é o impulsionador, sistematizador e organizador de sua prática, delineando estratégias que impulsionem a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento de suas competências.

Para falar de uma prática como mediação, é preciso lembrar que a mediação constitui uma categoria da perspectiva sócio-histórica. Para Aguiar e Ozella (2013), ela não tem apenas a função de relacionar ou ligar o singular e o universal, mas consiste no

[...] centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista

como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então. Logo, [...], subjetividade e objetividade, externo e interno, nessa perspectiva, não podem ser vistos numa relação dicotômica e imediata, mas como elementos que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando a existência do outro numa relação de mediação (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

Considerando essa ideia, falar de prática curricular como mediadora significa considerá-la organizadora da relação aluno e conhecimento, sem deixar de levar em conta que no processo eles se constituem mutuamente, numa relação de mediação e que não é dicotômica.

Sabemos que o currículo se faz na relação entre a teoria e a prática, então o professor da EJA busca elaborar suas práticas de modo que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 2018, p. 28), como podemos conferir na fala da professora Maya (2020): “*Estamos conversando e tem alunos que se interessam por algum assunto, e eu fico atenta e penso que dá para ir além da realidade deles*”. Portanto, a prática curricular é um processo que exige aos que nela estão envolvidos um olhar minucioso sobre as peculiaridades que vão surgindo no dia a dia de sala de aula, revelando as necessidades manifestadas pelos estudantes, elementos que (re)direcionam a ação pedagógica. A fala da professora Maya indica que o processo de ensino e aprendizagem se torna significativo para o educando quando as escolhas partem de suas vivências. A prática curricular não pode ser engessada, e sim flexível, o que permite ser reorganizada à medida que os alunos vão apresentando seus interesses e dificuldades.

Mas há situações em que o professor organiza a sua prática curricular com base nas vivências e experiências dos alunos e, em virtude de fatos variados, os objetivos precisam ser revistos, como descreve a fala da professora Esperança (2020): “*Eles não vêm regularmente, há muitas faltas, não tem uma continuidade, porque, se eles viessem regularmente, seria fácil, mas eles não são assim, sempre tem uma justificativa...*”. Arroyo (2005) salienta que a EJA vem se configurando como um campo específico de educação no qual a juventude e a vida adulta são marcadas pelo tempo de direitos humanos, mas também por sua negação, logo, torna-se fundamental atentar para a necessidade de políticas públicas que levem em consideração as desigualdades históricas, culturais, sociais e as subjetividades desses sujeitos.

Outro ponto a ser abordado é a diferenciação entre a prática curricular da EJA e a prática exercida no sistema regular de ensino. Novas exigências fazem

o professor formular propostas curriculares que dialogam com os conhecimentos que os educandos constituíram ao longo de sua história de vida. Capucho (2012, p. 116) nos auxilia na reflexão ao afirmar que a prática curricular na EJA deve se preocupar com “a formação de atores que transformem essa realidade de maneira mais profunda e coletiva, atuando em prol ao respeito à dignidade humana e à justiça social”. Então, o professor, no planejamento de suas aulas, terá de pensar na identidade dos sujeitos que procuram a EJA, para então selecionar os conteúdos que mais se adaptam à história de vida dos educandos, entrelaçando-os ao que é proposto pelo currículo prescrito.

No que diz respeito aos critérios que os professores adotam na seleção de conteúdo para a sua disciplina, a professora Esperança salientou:

Pela situação das idades, meus alunos da noite não são os do dia, então de acordo com a idade eu seleciono, eu trabalho lendas de um jeito à tarde e à noite de outro. As crianças contam as histórias que as mães e os pais contam. Os adultos trazem a cultura deles para a sala, contando a própria história (ESPERANÇA, 2020).

A fala da professora revela que suas ações consideram as particularidades dos alunos em sua prática curricular, aliando-as ao que é proposto pela matriz curricular do município. Como podemos perceber, o professor organiza o conteúdo programático previsto na matriz de acordo com o ritmo de aprendizado de cada sujeito. Freire (2018, p. 40) destaca que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Na prática curricular relatada pelo professor Fernando, percebe-se que a dinâmica é diferente: “*Parto sempre da dificuldade deles, por isso que, embora a secretaria não queira que eu trabalhe como trabalho, eu divido em turmas de acordo com os níveis de conhecimento dos alunos*” (FERNANDO, 2020). Nessa fala percebemos que as práticas curriculares se aproximam do modelo de escolarização do sistema regular de ensino, fato também evidenciado na observação das aulas da professora Esperança:

A professora entregou, para um grupo de alunos, uma folha com um texto e pediu para que fizessem a leitura silenciosa. Nesse tempo a professora foi até o outro grupo de alunos que apresentam mais dificuldade, fez a leitura de uma lista de palavras estudadas anteriormente e auxiliou-os a escrever palavras pertencentes à família silábica das letras N – P – Q – L – M (Observação de aula – professora Esperança).

Ao refletir sobre os contextos observados na aula da professora Esperança, remetemo-nos a Freire (2014), que salienta que precisamos transcender a prática tradicional de ensino e estabelecer um processo significativo para alcançar os objetivos mais práticos do aprendizado com temas relacionados ao contexto social e político do qual o sujeito faz parte. Freire (2014) diz que é significativo ensinar a partir dos temas geradores, em que a metodologia será embasada na dialogicidade. Para o autor, numa prática curricular dialógica, os sujeitos jovens e adultos constroem o conhecimento, um processo mediado pelas experiências e vivências em relações histórico-sociais (FREIRE, 2014).

Nessa perspectiva, o professor deverá utilizar estratégias didático-pedagógicas que tornem os estudantes (co)participantes no processo de ensino-aprendizagem, ajudando-os a se perceberem como protagonistas nesse processo e como sujeitos de direitos. A fala a seguir retrata tal fato:

Fizemos uma pesquisa do tempo de cada planta, na alfabetização trabalhei os nomes das plantas partindo das letras, as sílabas e a formação de frases. Com os demais que estavam mais avançados (4.º e 5.º) trabalhei a parte de pesquisa, produção textual. Também trabalhei os cuidados com as plantas, o tempo de plantio, o valor de cada muda, trabalhei matemática, português, ciências e a pesquisa de qual região cada plantinha se adequa mais, conforme o clima. Quando as mudas começaram a crescer, precisava regar e isso eles têm de conhecimento, sabiam mais que eu, o tempo, a época, o adubo, como molhar, de quantos em quantos dias, verificavam a previsão do tempo para molhar as plantas, eles diziam: “vamo água as plantas”; eu dizia “vamos regar”. Até o vocabulário eu aprendia com eles, formas diferentes que dá para adequar ao currículo, são falas diferentes, mas que são escritas, podemos trabalhar a escrita com eles (MAYA, 2020).

No que foi exposto pela professora Maya, percebemos que a prática do professor considera o que os estudantes trazem “para o espaço de aprendizagem que os constituíram como sujeitos ao longo da vida: suas visões de mundo, suas crenças, suas culturas” (LAFFIN, 2011, p. 198). Nesse sentido, as ações do professor, ao selecionar os conteúdos, retratam que está modelando o currículo prescrito de forma que as práticas curriculares contemplem os elementos essenciais para a formação de seus alunos.

Todavia as observações revelam um contraponto. As práticas curriculares muitas vezes se mostram dependentes das coordenadas impostas pela matriz curricular, como foi verificado na aula do professor Fernando:

O professor iniciou o conteúdo com a leitura da fábula “O rato do campo e o rato da cidade” e explicou que iriam trabalhar a diferença entre campo e cidade (aula de geografia). Ele entregou as atividades diferenciadas de acordo com os níveis da turma. O professor organizou a sala em três grupos conforme o nível de conhecimento. Ele sentou próximo ao grupo 1 e convidou os alunos a relembrar os sons das vogais e da família silábica da letra B, em seguida iniciou o ensino da família silábica da letra C partindo das palavras Campo e Cidade. O professor disponibilizou o alfabeto móvel e pediu para os alunos montarem as palavras CACHORRO e CEBOLA. Enquanto isso os demais alunos (grupos 2 e 3) leram o texto referente ao assunto e responderam sozinhos às questões e atividades (Observação de aula – professor Fernando).

As diretrizes curriculares que norteiam a elaboração da prática remetem o professor a aceitar as “pré-elaborações do currículo para seu ensino que se podem achar na tradição acumulada e nos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado” (SACRISTÁN, 2000, p. 149). Ao docente cabe a ação de promover práticas que ressaltem a troca de conhecimentos entre as experiências do aluno e o conteúdo proposto na matriz. Com base nessa premissa, o professor tem uma prática que promove a emancipação dos educandos, independentemente das regulações às quais o currículo está submetido. Ressaltamos que trabalhar com o público da EJA requer dos professores o planejamento de práticas mais reflexivas, participativas e com autonomia curricular que visam à apropriação e compreensão dos conhecimentos historicamente construídos a partir de experiências que os sujeitos da EJA apresentam.

Entretanto, ao analisar as entrevistas e as observações, percebemos que há uma contradição nos dados; ao mesmo tempo em que os professores consideram os saberes de seus alunos, relatam fragilidades na formação dessas relações, como expõe a professora Esperança (2020):

Com os que estão sendo alfabetizados uso o método silábico, porque faz parte da cultura deles, hoje você pega o todo para ensinar as partes com as crianças, com os adultos isso não dá resultado, tento com textos pequenos, frases, mas eles não conseguem, mesmo assim, eles se prendem a essa forma silabada de aprender.

Na fala verificamos que o processo didático-pedagógico não é considerado como uma produção que gera a reflexão e a internalização do objeto estudado, mas sim como uma transmissão de conhecimento. Nesse contexto, a

pesquisadora Laffin (2011, p. 251) destaca a necessidade de que “as propostas, ao lidarem com o conhecimento, não sejam utilitaristas”. Para a autora, a seleção de conteúdos está focada apenas na realidade próxima dos alunos, o que causa uma fragilidade na relação com o saber científico e com o conhecimento. Capucho (2012) complementa o pensamento de Laffin (2011) quando diz que a prática curricular na EJA deve estar calçada na realidade do estudante. Conforme o autor, não faz sentido manter a educação “presa à realidade aparente, o que significaria promover uma educação com vistas à adaptação desse sujeito ao contexto do qual é originário, o qual, justamente, não possibilitou seu acesso à escolaridade” (CAPUCHO, 2012, p. 116).

Os saberes são assimilados na ação pedagógica não de uma maneira mecânica, mas dialógica, logo, as práticas curriculares em EJA precisam dialogar com os saberes, desejos e expectativas dos jovens e adultos. Essa prática se torna mais visível “a partir do momento em que o professor interpreta as situações, avalia e busca estratégias que remetam os jovens e adultos a um olhar crítico construtivo sobre a realidade na qual estão inseridos” (VOIGT; SCHACKOW; GARCIA, 2022, p. 14). Para Freire (2014), o diálogo é o meio em que se solidarizam o pensar e o agir de seus sujeitos no tocante ao mundo a ser transformado e humanizado. Para tal, a educação precisa ter um viés crítico apoiado em conhecimentos historicamente construídos, de modo a possibilitar a integração dos saberes dos alunos ao currículo prescrito de uma forma dialógica, dinâmica e reflexiva.

Sabemos que nas instituições escolares não se ensina somente o que está registrado formalmente no currículo; muitos ensinamentos acontecem de forma implícita e perpassam os propósitos expressos pelo currículo. A forma implícita de ensinar ocorre sem que os envolvidos no processo percebam, pois está oculta na dinâmica estabelecida no ambiente escolar. Portanto, há um currículo oculto no desenvolvimento das práticas curriculares. Araujo (2018, p. 33) diz que isso ocorre por meio dos conteúdos, das interações, tarefas e regras escolares e apresenta “como resultado uma *reprodução* das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica da sociedade”.

A partir do currículo oculto compreendemos que as práticas pedagógicas representam uma determinada consciência que o sistema capitalista impõe implicitamente. Essa ação acontece na interação entre os membros que compõem o corpo docente e os alunos, em que se constituem subjetividades conforme a intencionalidade de grupos hegemônicos da sociedade. Nesse sentido,

o currículo da EJA precisaria transpor o currículo tradicional e caminhar na direção de visões mais abrangentes, principalmente no que se refere aos objetos de conhecimento

que deveriam condensar o que é de ordem prescritiva com possibilidades de interação entre os saberes temáticos e os saberes individuais. Essa tarefa é desafiadora, pois depende de como o próprio professor considera seu papel nesse processo (VOIGT; SCHACKOW; GARCIA, 2022, p. 11).

De acordo com Sacristán (2000), o currículo e o ensino como um todo são compreendidos como prática social, então, a seleção de conteúdo, o planejamento e as estratégias que o professor utiliza são ações guiadas pelos documentos que norteiam as decisões das instituições. Suas escolhas são configuradas de acordo com tais diretrizes, por isso o professor não decide o seu fazer pedagógico no vazio, mas no contexto da realidade de seu trabalho, em uma instituição que tem normas de funcionamento que são guiadas pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo ou pela tradição cultural que se aceita sem discutir.

Diante do que Sacristán (2000) expõe verificamos que as estruturas globais da sociedade contribuem para disseminar práticas curriculares alienadas; nesse meio está o professor, que lida com tais situações e busca recriá-las. Conforme Sacristán (2000, p. 167), “ninguém pode escapar da estrutura, e uma grande maioria aprende logo, e com certa facilidade, a conviver com ela e até assimilá-la como ‘meio natural’”. Entretanto acreditamos que as práticas curriculares que contextualizam o ensino com base nos hábitos de vida, costumes e saberes dos estudantes são promotoras de aprendizagens mais significativas.

Há indicativos de que os professores procuram definir os conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica escutando os alunos (LAFFIN, 2011). O docente, ao selecionar o conteúdo partindo dos conhecimentos dos educandos, planeja atividades que estes poderão realizar, proporcionando, assim, situações que provoquem o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Logo, os alunos que vivenciaram um currículo concretizado por meio de atividades baseadas em temas referentes às suas vivências revelaram um melhor desempenho na aquisição dos novos saberes (LEITE; DELGADO, 2012).

A contextualização curricular do ensino na EJA terá de levar em consideração as culturas e identidades existentes em sala de aula, resultando num movimento que interrompa com as relações subordinadas de poder. Portanto, devemos promover práticas curriculares que visam romper com o utilitarismo e ofereçam uma forma de pensar a realidade educacional e curricular de modo diferente.

■ Considerações finais

Na tessitura deste capítulo procuramos apreender quais sentidos e significados professores do primeiro segmento constituem sobre suas práticas curriculares e o currículo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da rede pública municipal de Joinville (SC). Para tanto, os argumentos se constituíram no entrelaçamento de saberes referente ao currículo educacional para a EJA e suas intencionalidades a partir da análise da prática curricular dos professores.

No desenvolvimento da investigação compreendemos que os professores participantes da presente pesquisa reconhecem que os jovens e adultos são sujeitos sociais que produzem seus conhecimentos nas suas vivências e experiências diárias. Contudo precisamos ter a consciência de que, embora o seu planejamento seja orientado por diretrizes preestabelecidas por políticas públicas (o currículo prescrito), elas não limitam as escolhas didático-pedagógicas. Por essa razão, o professor tem a liberdade de decidir o que planejar e como pôr em prática os conteúdos propostos na matriz curricular, de forma a possibilitar a interação dos saberes dos alunos ao que lhe é proposto pelo currículo.

Nesse contexto, ao planejar os conteúdos a serem ensinados, é de suma importância considerar a real situação dos estudantes, sua idade, dificuldades, vivências e experiências, assim as práticas curriculares se constituem como mediadoras, num viés mais dialógico, remetendo o aluno a um pensamento crítico-reflexivo sobre a sua realidade. Com base no que foi exposto percebemos que o professor tem a compreensão de que a diretriz curricular prescreve e exige a execução dos modelos curriculares na sua totalidade sem a inferência ou a adaptação à realidade do educando. No entanto será necessário superar essa dependência historicamente constituída sobre o currículo na EJA, idealizando um currículo que permita práticas curriculares direcionadas a adequar os conteúdos às necessidades dos jovens e adultos.

Diante do que foi exposto ressaltamos que as intenções das práticas curriculares na EJA precisam ser pensadas com base nas referências histórico-culturais que cada sujeito traz para os bancos escolares, suas individualidades e expectativas, a fim de auxiliar na constituição de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade. Então, ao planejar um currículo específico para o primeiro segmento da EJA, precisamos ter como referência os conhecimentos que esses sujeitos historicamente construíram ao longo da vida, para então encontrar uma forma de conectá-los aos saberes historicamente construídos, primordiais na constituição de uma educação emancipatória.

■ Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de *et al.* Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcrBxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341. Acesso em: 20 nov. 2019.

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 7 maio 2019.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículos e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/19394.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TOMAZ, Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-140.

HARACEMIV, Sonia Maria *et al.* Diversidade e multiculturalismo: formação docente necessária à educação de jovens e adultos. **Dialogia**, n. 31, p. 155-164, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8675>. Acesso em: 2 mar. 2020.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LEITE, Carlinda; DELGADO, Fátima. Práticas curriculares no ensino da matemática: percepções de alunos do 9.º ano de escolaridade e sua relação com a contextualização curricular. **Interações**, Lisboa, v. 8, n. 22, p. 163-177, 2012. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84720/2/87602.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *In*: MOURA, Tania Maria de Melo (org.). **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: Edufal, 2008. p. 13-30.

PAULA, Cláudia Regina; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de licenciatura em Matemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 729-746, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8KYpZ488YyX3CZJmzmQnXkj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VOIGT, Jane Mery Richter; SCHACKOW, Marilei; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito: o valor das vivências dos estudantes. **Revista Cocar**, v. 11, 2022. Disponível em: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/4682>. Acesso em: 13 mar. 2022.

ZANARDO, Nívia Dantas Ribeiro. **O currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SABERES, PRÁTICAS E TECNOLOGIAS: POR UMA EDUCAÇÃO COMPLEXA E COLABORATIVA

João Eduardo Lamim
Raquel Terezinha Ulbrich

■ Introdução

Este texto tem o objetivo de discutir a relação complexa e colaborativa entre os envolvidos nas práticas educativas com o uso das tecnologias digitais. Tem-se como base resultados de duas pesquisas de mestrado (ULBRICH, 2021; LAMIM, 2022), imbricamentos com outros estudos e discussões, que propõem uma leitura acerca da problemática da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação em práticas educativas de professores e estudantes do ensino médio.

Desde a invenção do primeiro computador eletrônico em 1945, a humanidade sofre influência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), ocorrendo significativas modificações sociais e culturais. Com o advento da internet, o homem passa a ter acesso a informações e a comunicar-se globalmente, afetando sua forma de ser, de aprender e de interagir (LÉVY, 1999, 2003; CASTELLS, 2003).

A sociedade atual está fortemente marcada pelos meios de comunicação, cujos aparatos e cuja lógica própria, especialmente a internet,

são a concretização das atitudes humanas de socialização, comunicabilidade e inserção no mundo, constituindo uma nova cultura, denominada por Lévy (2003) como digital.

Compreendemos a cultura com base na definição de Velho e Castro (1978, p. 3), que a caracterizam “como a instância propriamente humanizadora, que dá estabilidade às reações comportamentais, e funciona como o mecanismo adaptativo básico da espécie”. Assim, a cultura não pode ser compreendida como um conceito estático, mas depende do sujeito e do contexto no qual é trabalhada. Nessa perspectiva, não se pode falar de uma cultura, mas das culturas nos diversos espaços e tempos em que se firmam.

Bortolazzo (2016), na sua pesquisa sobre a atual cultura, define as relações humanas com os aparatos tecnológicos como propulsor de um novo estilo de vida, identificando a emergência de uma cultura digital imperante e indispensável, que configura novas relações sociais contemporâneas. Ele parte da premissa de que “o uso e a apropriação das tecnologias digitais são produções culturais de determinada sociedade, pontuadas pelo caráter histórico e contingente” (BORTOLAZZO, 2016, p. 3). A cultura digital é, portanto, elemento indispensável, já que se materializa em todo e qualquer espaço social como atividade de variadas e potenciais significações, estimulando uma pluralidade de novas formas de compreensão do mundo e suas relações sociais. Tais atividades, além de ser mero manuseio de novos instrumentos, constituem atividades específicas, criando modos de existir e relacionar-se, exigindo um olhar crítico sobre os fenômenos atuais e sobre os espaços e atividades escolares.

Nesse sentido, a cultura digital se faz presente na escola, invadida pelos *clicks*, *likes* e compartilhamentos feitos pelos professores e estudantes, que se expressam por meio das relações virtuais. Portanto, espera-se do professor um olhar atento e necessário para as tecnologias digitais, haja vista os jovens que frequentam o ensino médio fazerem uso cotidiano delas. Não há como negar seu papel na formação do estudante, ao possibilitar a expansão dos conhecimentos e aquisição de novas competências e de uma linguagem própria dos artefatos computacionais. No processo educativo saberes tradicionais e digitais se chocam, se relacionam, se fundem e geram novos saberes.

O movimento e a velocidade das informações estão marcando nossa época. Descreve Silva (2008, p. 23):

Não vivemos mais o tempo das horas e minutos. Não somos tão otimistas quanto ao futuro. Não acreditamos mais nas utopias, hoje fragilizadas. Vivemos uma época do presente, uma época da velocidade, uma época de quebrar recordes, de diminuir o

espaço e subordiná-lo ao tempo. Uma época da informação, da imagem, do ecrã, do satélite, da fibra ótica, do cartão magnético, da virtualidade e da Internet.

As tecnologias digitais, seus aparatos e utilização são materializados e significados no contexto cultural atual pela intersecção do humano com a lógica da interatividade digital, permeando todos os ambientes sociais, inclusive a escola. Antes que esta tenha a iniciativa de propor atividades com metodologias e usos das tecnologias, os professores e jovens estudantes, já imersos no ambiente digital, espelham na escola tal utilização das TDICs.

Já no início dos anos 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio indicavam que “as tecnologias de comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas. [...] Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social” (BRASIL, 2000, p. 12-13).

O contato, as experiências e a reflexão sobre as tecnologias têm se tornado uma atividade necessária no ambiente escolar, sendo reafirmada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), atual legislação que orienta a educação básica no Brasil, ao acentuar que a escola de ensino médio deve possibilitar que o estudante “aproprie-se das linguagens das tecnologias digitais e torne-se fluente em sua utilização” (BRASIL, 2018, p. 467). A inserção das tecnologias na escola é um tema que está presente nas diretrizes educacionais há várias décadas, configurada conforme o avanço tecnológico de cada momento.

■ Pesquisas em foco

Muitas pesquisas já foram e estão sendo produzidas acerca da temática das tecnologias digitais na educação. Para Barreto *et al.* (2016), o uso dos aparelhos tecnológicos se faz presente na vida cotidiana de professores e alunos. Com a pesquisa realizada, foi possível destacar que grande parte dos entrevistados faz uso dos meios de comunicação e interatividade, porém restringindo ao entretenimento ou lazer. O artigo cita uma “universalização do uso das tecnologias” (BARRETO *et al.*, 2016, p. 51), mas de modo individual e privado, faltando ainda incentivo e aplicabilidade no processo ensino-aprendizagem. Os dados dos autores sugerem que apenas 40% dos professores lançam mão das tecnologias em sala, indicando que o uso pessoal das TDICs não se traduz imediatamente em sua utilização efetiva. Contato pessoal ainda não pressupõe habilidades específicas para uso

no contexto escolar. Empregar tecnologias requer, além de aparatos materiais, o desafio da conscientização na ordem cultural necessária aos professores, alunos e ambiente escolar. Isso exige, conforme os autores, as capacidades de

criar, experimentar e avaliar novas situações de aprendizagem que promovem novas maneiras de abordar o conteúdo, manejar a sala de aula e produzir e disseminar o conhecimento, baseado em formas mais colaborativas e ativas (BARRETO *et al.*, 2016, p. 2).

Assim, a implementação da cultura digital e de suas práticas concretas demanda um complexo esforço colaborativo de diálogo dos sujeitos envolvidos, saberes inerentes da teoria e da prática.

A pesquisa de Reis e Mendes (2018) buscou compreender o uso das tecnologias pelos novos professores. Destacam-se três perfis resultantes da investigação: iniciantes (2 a 3 anos de docência, utilizam timidamente as TDICs), moderados (utilizam com mais frequência as TDICs) e vanguardistas (com práticas pedagógico-digitais mais inovadoras). Importante destacar nesse trabalho a utilização das tecnologias digitais apontadas pelos professores, indicando a influência do contato que eles tiveram com tais meios na graduação/licenciatura e a formação continuada como marcantes para o uso das tecnologias nas suas práticas. De acordo com a experiência, formação e tempo de trabalho dos professores, a utilização das tecnologias se torna mais arraigada. O foco central de discussão nesse estudo se coloca na compreensão das transformações sociais atuais, encabeçada pelos sujeitos específicos, criando um tipo de cultura, e na consideração dos docentes na nova era digital e dos discentes, nascidos dentro desse processo de construção de identidade específica. Seguindo as narrativas dos professores, ressaltam-se: participação do terceiro setor em aplicativos e aparelhos específicos; a quase inexistência de integração curricular das discussões sobre implementação das tecnologias na sala de aula; movimentos *online* de discussão sociológica e filosófica inaugurando um gênero chamado *literacy digital*; produção audiovisual permitindo o contato direto com as formas e o conteúdo da conectividade.

A dissertação de Bredow (2017) objetivou pesquisar as possibilidades pedagógicas para o ensino médio nos aplicativos mais populares, especialmente nas redes sociais. Recorrendo ao conceito de ciberespaço, conceituado inicialmente por Lévy (1999) e discutido por Castells (2003), aqui se caracteriza a

cultura digital como marca específica das relações atuais dos jovens entre si, com a escola e com o mundo, especialmente por meio da ideia da rede e de uma estreita relação entre mundo virtual e físico.

A utilização das redes sociais como instrumento de comunicação e troca de informações entre os jovens faz pensar em novas e criativas formas de aprendizagens, evidenciando ferramentas e metodologias novas para significar as práticas educativas atuais. Apesar de as redes sociais estarem em maior evidência entre os jovens, sua aplicação pedagógica requer cuidado e criticidade, considerando também seus limites e problemáticas específicas para a aquisição e validade de conhecimentos. Percebem-se usos recortados e específicos de professores e alunos, com características singulares, dependendo das finalidades e contextos de usos.

■ Tecnologias para passar tempo ou aprender: eis a questão

Os dados aqui apresentados e discutidos constituem parte do *corpus* das dissertações de mestrado em Educação dos autores. As pesquisas têm abordagem qualitativa. Na produção dos dados optou-se por entrevistas semiestruturadas com professores do ensino médio de escolas públicas estaduais e privadas de Joinville, no período de 2020 e 2021, acerca do uso das tecnologias digitais nas aulas.

Esse tipo de entrevista proporciona aos respondentes autonomia para falar de suas experiências e realidades. Para Lüdke e André (2014, p. 39),

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

As narrativas enlaçam-se na problemática de usos diferenciados das tecnologias de professores e alunos, o que parece ter produzido um aprendizado diversificado para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No esforço conjunto de aprendizagem com tecnologias, destacaram-se nas narrativas dos professores as dificuldades nas atividades com alunos, quando o professor 1 (2020) ressalta:

tem que ensinar informática básica para os alunos. O problema foi justamente pacote Office, lidar com Word, os alunos não sabiam. Digitar texto é uma dificuldade enorme, como fazer uma produção textual adequada, como fazer uma formatação.

Tal relato, com tom de desabafo, nos permite perceber que os jovens não sabem tudo de tecnologias e que a escola também é lugar de aprendizagens específicas com elas e sobre elas. Por outro lado, há um reconhecimento de que os jovens estão familiarizados com determinados aplicativos e ferramentas tecnológicas, como deixa evidente o professor 8 (2020): “Então, às vezes, eu passo trabalho para eles fazerem em forma de vídeos, eles fazem, e eu acho maravilhoso a maneira que eles montam, mas eu fico pensando [pausa]: “Meu, como que faz isso?”.

Outra questão levantada pelos participantes foi em relação ao consumo de conteúdo disponível na rede sem propósitos de aprendizagem. O professor 3 (2020) evidencia que, mesmo diante da vontade dos alunos de utilizar os recursos digitais em aula para entretenimento, o objetivo pedagógico deve orientar a implementação das tecnologias digitais nas atividades pedagógicas. A não utilização ou utilização com outras finalidades reduz a tecnologia a mero acessório em sala de aula. Essa ideia vai ao encontro do que prescreve a BNCC, ao afirmar que uma das competências para a educação básica é, justamente,

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Nas habilidades das diversas áreas do conhecimento, a BNCC cita as TDICs como instrumentos importantes no processo ensino-aprendizagem para a resolução dos problemas cotidianos e geração de novos conhecimentos significativos para os desafios atuais. A dificuldade dos alunos e dos professores com este ou aquele recurso abre oportunidades para construção de um processo de aprendizagem no qual todos aprendem juntos os melhores caminhos para os desafios educacionais.

O acesso aos aparelhos móveis tem se popularizado, permitindo que muitos jovens já tenham seu celular, o que parece ser um recurso para os professores em sala de aula. Por exemplo, o professor 5 (2021) cita a utilização pelos estudantes dos aplicativos de redes sociais como o TikTok, Facebook e Instagram: *“Para editar vídeo eles conhecem um monte de coisas que eu não conheço, sabe. Eles apresentam, fazem uns trabalhos diferentes, bem legal. Eles têm um domínio que eu não tenho dessas questões de vídeos, animação, TikTok”*. A facilidade no manuseio desse tipo de aplicativo suscita criativas ideias para atividades pedagógicas. O professor é capaz de fomentar atividades educativas que ajudem na aprendizagem dos estudantes, agregando as competências e os conhecimentos que eles já possuem sobre certos recursos tecnológicos.

A educação tecnológica acontece na mobilização dos conhecimentos e competências despertados nas interlocuções entre professores e alunos. Diante das facilidades e dificuldades dos estudantes, que podem ser encaradas como potencialidades pedagógicas, são potencializadas novas formas de aprender, refletir e transformar o mundo. Essa interlocução se evidencia nas seguintes falas: *“eu não tenho perfil para fazer videozinho no TikTok, mas eles gostam”* (professor 2, 2020); *“gravar um vídeo eu não consigo. Aí eu tenho que ter ajuda da família, de alguém”* (professor 3, 2020). Diversos sujeitos mobilizam vários e específicos conhecimentos numa aprendizagem diversificada e complexa.

Ao refletir sobre as competências necessárias nas aprendizagens com tecnologias, Ulbrich (2021) reflete acerca das competências da profissão docente, que advêm da pesquisa e da experiência. Tais competências englobam a dinamicidade das próprias tecnologias, incluindo saberes técnicos, críticos, objetivos e pedagógicos, além de práticas igualmente inclusivas e significativas. Considerando os saberes necessários, a aprendizagem acontece a partir dos saberes advindos das demandas culturais e dos sujeitos jovens. Essa realidade complexa é organizada por intermédio de um quadro das competências necessárias, que foram condensadas por Hernandez *et al.* (2018). Elas são fundamentais nas abordagens e construção dos planos de formação, que devem ajudar o professor a inserir as TDICs no contexto escolar e nas práticas educativas.

Quadro 1 – Formação e aquisição de conhecimentos perante as TDICs

Formação/ Conhecimento	Característica
Instrumental	Competências mínimas para o manejo instrumental das diferentes TDICs
Semiológico/Estético	Decodificação de mensagens que usam as TDICs
Curricular	As TDICs são um meio para o alcance de objetivos curriculares propostos
Pragmático	As diferentes ações que se propõem a fazer uso das TDICs permitem a obtenção de uma série de produtos sociocognitivos diferenciados
Psicológico	As TDICs desenvolvem habilidades cognitivas específicas, convertem-se em um recurso de ensino-aprendizagem
Produto/Projetista	O docente deve se converter em um produtor das TDICs. O início se vê marcado pelo consumismo, no entanto, deve se alcançar o ideal de produção
Seleção/Avaliação	O docente deve se tornar um curador de conteúdo, próprio de uma seleção e avaliação das TDICs.
Crítico	É um recurso realista, que leva a educação a se alinhar à perspectiva da nova sociedade do conhecimento
Organizador	Não existe um só recurso; as TDICs nos mostram uma gama de estratégias que permitirão que o docente organize os conteúdos para uma melhor obtenção de resultados
	As TDICs convertem-se num recurso aliado ao docente e da consolidação de novos espaços de treinamento, negando a rejeição e submissão permanentes
Comunicativo	Estabelecem-se diferentes modelos de comunicação síncrona e assíncrona, criando diferentes cenários de comunicação com as TDICs

Fonte: Hernandez *et al.* (2018, p. 680. Tradução de Raquel T. Ulbrich)

Assim como em outros tempos alguns aparatos foram imprescindíveis para determinadas práticas educativas, hoje os aparatos tecnológicos são instrumentos inerentes à prática do professor, que é capaz de desenvolver práticas integradoras para a aprendizagem dos alunos. A consideração das diversas competências para as práticas com tecnologias abre espaço para discussões abrangentes e significativas no contexto atual.

O professor, que percebe estar imerso na cultura digital juntamente com os estudantes, pode “buscar meios que motivem mais os seus alunos a aprenderem por meio de novas metodologias e orientá-los para que as informações advindas desse momento tecnológico se tornem significativas” (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016, p. 109). Para que tal orientação aconteça, é preciso uma abordagem crítica sobre as tecnologias, seja como instrumento de comunicação, seja como diversão, conhecimento e, especialmente, aprendizagem ativa e significativa.

Nessa perspectiva atenta, pode-se identificar uma preocupação dos professores em abordar as questões do uso da TDIC na dimensão crítica, como afirma o professor 4 (2020):

Quero sempre dar para os meus alunos essa ideia de que eles se darão bem na vida não por causa que tem um aparelho eletrônico legal, mas se fizerem um bom uso disso. Nas aulas eles têm muita facilidade com o manuseio, mas ainda têm preguiça do discernimento; [...] não só usar um aparelho, mas pensar na lógica deles.

O professor 8 (2019) entende que existe ainda um processo de transição do analógico para o digital, que deve ser feito com controle:

A gente tem que saber como utilizá-las [as TDICs] da melhor forma possível, para não desvirtuar, para não cair só para um lado, porque também não pode ficar só preso. Eu acho que a gente não pode ficar só preso à tecnologia virtual e não voltar mais para o quadro e giz. Eu acho que tem que ter uma interação entre os dois momentos.

Deve haver um equilíbrio entre a forma tradicional de lecionar e as tecnologias digitais. Tardif (2014, p. 117) descreve os saberes pedagógicos como “[...] o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos”. O professor 8 (2019) permeia um caminho entre esses meios, contrabalançando e interagindo de forma suave e consistente.

Partimos do pressuposto de que as tecnologias não são neutras, mas carregam intenções, ideologias e valores. Portanto, não podemos ter uma

compreensão mecânica e crédula do papel das tecnologias como panaceias para os problemas humanos. A mobilização das diversas competências para ensino com tecnologias favorece uma aprendizagem aberta à diversidade, ao diálogo e à abordagem crítica e significativa do mundo.

É importante perceber os impactos das mudanças tecnológicas na educação por meio de um debate pluridimensional e aberto para que se encontrem caminhos que possam levar à inserção de todos em uma sociedade mais justa. Professores e alunos constroem uma nova forma de ensinar e aprender. Nesse ínterim, nas narrativas dos entrevistados emerge a necessidade de atenção e reflexão crítica sobre os propósitos das tecnologias digitais. Por essa razão, a escola pode oportunizar uma educação que leve os jovens a se prepararem para navegar de forma consciente, cuidadosa e crítica no ciberespaço.

A criticidade cultural, nessa lógica digital, favorece um ambiente de conhecimento mútuo e colaborativo, já que professores e estudantes trazem para a escola e socializam conhecimentos próprios sobre as TDICs. Na entrevista realizada, os professores descreveram frequentemente algumas práticas educativas com tecnologias e seus domínios de determinados aplicativos e aparatos, relatando seus aprendizados com os outros domínios específicos dos seus alunos. Ambos, num esforço conjunto, ensinam e aprendem com as TDICs, cada um ao seu modo e segundo suas facilidades, dificuldades e experiências. Esse movimento conjunto é necessário, já que,

“diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um aluno que, por osmose com o meio-ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 55).

Hoje, numa cultura digital, a TDIC vai além de uma função educativa; o uso das tecnologias na escola se torna também uma questão social. Educar tecnologicamente é criar consciência crítica, questionadora e não conformada com informações e dados prontos. Martín-Barbero (2000) defende a ideia de que fomentar a liberdade nos sujeitos é também ensinar a ler o mundo de forma crítica.

■ Considerações finais

Quando refletimos sobre a convergência entre cultura digital e as novas aprendizagens, é unânime afirmar a necessidade da criticidade e da criatividade num processo complexo de integralização sociocultural. A especificidade das

mudanças atuais nas relações humanas decorrentes das tecnologias emergentes, produzindo-se novos modos de relações sociais e educativas, mobiliza esforços, competências e habilidades em transformação criativa. A aprendizagem complexa, transterritorializada e dinâmica cria contínuas e novas formas de (re)leitura de mundo, dos espaços escolares e das práticas educativas, conectando conhecimentos, experiências, informações e estabelecendo elos comunicacionais. Nesse novo contexto de aprendizagem, as práticas educativas com as tecnologias, além de utilizar aparatos específicos, têm suas características próprias.

As tecnologias, mais que oferecer instrumentos para a aprendizagem, são capazes de proporcionar novas metodologias educacionais e novos modos de gerar e gerir conhecimentos, especialmente por parte dos jovens. É pelo contato e facilidades com o ambiente tecnológico que muitos jovens têm possibilidades de acesso ao mundo da cultura, à convivência e inserção social. São pelas possibilidades abertas pelas tecnologias que eles realizam diferentes atividades e vivenciam experiências distintas promovidas por eles e por seus pares para atender às necessidades educativas e para aprender. Assim, as apropriações e a inter-relação que o jovem vem estabelecendo com as tecnologias digitais conduzem a novas práticas sociais e culturais e trazem novos significados e representações não só na vida cotidiana, como também na aprendizagem desses sujeitos.

As novas demandas culturais, que afetam os jovens acolhidos no ensino médio, atingem também a escola, seu currículo e sua organização. A abordagem das tecnologias nas práticas educativas se coloca como uma questão de inclusão social e chance de abrir o horizonte de conhecimentos e competências dos professores e alunos. As práticas educativas contextuais atuais não se compreendem como substitutivas ou aparentes perante as práticas tradicionais. Elas se colocam como ressignificações das demandas culturais e sociais de observação e modificação da realidade, transformando conhecimentos, espaços e tempos de modo crítico e construtivo.

■ Referências

BARRETO, Livia Moreira de Camargo *et al.* Inserção de tecnologias digitais na educação básica: estudo de caso de uma escola brasileira. **Revista Ibero-americana de Educación**, Madrid, v. 71, n. 2, p. 47-66, 2016. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/16/14>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Revista Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/22133/pdf>. Acesso em: 1.º jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (parte II)**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

BREDOW, Valdirene Hessler. **O Facebook nas práticas educativas contemporâneas: interações de alunos e professores no Ensino Médio**. Orientadora: Maristani Polidori Zamperetti. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/7780/1/Dissertacao_Valdirene_Hessler_Bredow.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LAMIM, João Eduardo. **Cultura digital e prática educativa de professores do ensino médio formados entre 2010 e 2020**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2022.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

HERNANDEZ, Ronald Miguel; ORREGO CUMPA, Rosalina; QUINONES RODRIGUEZ, Sonia. Nuevas formas de aprender: la formación docente frente al uso de las TIC. **Propósitos y Representaciones**, v. 6, n. 2, p. 671-701, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/248/487>. Acesso em: 1.º abr. 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>. Acesso em: 30 mar. 2022.

REIS, Valdecj; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores. **Holos**, Natal, v. 1, ano 34, p. 297-316, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4867/pdf>. Acesso em: 7 ago. 2021.

SILVA, Cássia Soares da; PRATES, Tatiane da Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Em Debate**, Florianópolis, v. 6, p. 107-123, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107/33788>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SILVA, José Veras da. **O trabalho psicopedagógico e a utilização da informática dentro do ambiente escolar**. Altos: Famep, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ULBRICH, Raquel Terezinha. **O uso das tecnologias digitais nas práticas educativas de professores experientes do ensino médio**. 2021. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021.

VELHO, Gilberto; CASTRO, Eduardo Viveiros de. O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. **Artefato**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 1-12, 1978. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nsncec>. Acesso em: 8 jun. 2021.

ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA CURRICULAR

Leiri Aparecida Ratti
Jane Mery Richter Voigt

■ Introdução

As políticas educacionais têm sido pautadas na descentralização e na flexibilização e autonomia de sistemas de ensino e escolas, tanto nas formas de gestão das instituições como na elaboração e implementação de currículos. Essas políticas também vêm favorecendo parcerias público-privadas; um exemplo é a parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) na oferta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti), implementado em algumas escolas catarinenses a partir de 2017. De acordo com informações da SED, em 2019, ano de realização da pesquisa, havia 31 escolas de ensino médio oferecendo o Emiti, o que corresponde a 3.644 alunos matriculados e 814 professores no programa.

A implementação do Emiti em Santa Catarina nos levou a pesquisar sobre o currículo e os materiais disponibilizados pelo IAS na percepção dos docentes das escolas contempladas com o programa. Diante das orientações propostas nos materiais pedagógicos disponibilizados pelo IAS no Emiti, qual a possibilidade de construção da autonomia curricular dos docentes? Diante desse questionamento, a investigação teve como objetivo discutir e refletir sobre os desafios na construção da autonomia curricular dos docentes do Emiti.

De abordagem metodológica qualitativa, a coleta de dados foi realizada com a aplicação de questionário em formulário eletrônico a 28 docentes que

atuavam em duas escolas que contemplavam o Emiti em Joinville (SC) no momento da pesquisa. O questionário abarcava questões abertas e fechadas. As questões fechadas apresentavam uma escala de valores denominada Likert, organizada em cinco níveis, com variação de máxima discordância a máxima concordância. A análise dos resultados envolve os contextos econômico, social e cultural, a avaliação dos materiais orientadores do Emiti e aspectos teóricos dos estudos do currículo e das políticas curriculares.

Este capítulo foi organizado de modo a expor aspectos do currículo do Emiti, pautado na proposta do Instituto Ayrton Senna; discussões sobre dados referentes ao planejamento dos docentes do Emiti, com base nas orientações do IAS; e percepções dos docentes sobre autonomia curricular.

■ Currículo do Emiti: algumas características

A construção de um currículo envolve diferentes interesses, contemplando tensões institucionais e organizacionais. Para compreender o currículo do Emiti, foco deste estudo, partimos de uma concepção de currículo como projeto intencional a ser realizado em uma instituição de ensino, “uma construção ampla de intenções e práticas que coexistem de uma forma nem sempre coerente, porque se encontram alicerçadas em conflitos, em função de um projeto de formação pertencente a uma dada organização” (PACHECO, 2005, p. 59).

Para conhecer e discutir sobre o currículo do Emiti, implementado em Santa Catarina, analisaram-se os Cadernos de Sistematização¹ que foram encontrados nos *sites* do IAS e da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Esses cadernos trazem a organização curricular, orientações para os docentes no que se refere aos componentes curriculares e orientações para gestores. Observou-se no Caderno 2, intitulado Princípios da Educação Integral, que a estrutura curricular é composta de dois macrocomponentes que se articulam: a) Áreas de Conhecimento, com disciplinas e conteúdos previstos nos documentos curriculares nacionais; b) Núcleo Articulador, que contempla projetos de intervenção e de pesquisa (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 2, [2017?]).

Há Cadernos de Sistematização que são enumerados e intitulados de acordo com a área de conhecimentos a que se destinam e contam com orientações de planejamento e práticas pedagógicas para o corpo docente, além de orientações à equipe pedagógica e gestão da instituição de ensino.

¹ Os cadernos podem ser acessados pelo *link*: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral> (INSTITUTO AYRTON SENNA, raio X das OPAs, [2017?], eslaide 22).

No Caderno 3, cujo título é Metodologias Integradoras, são encontradas ferramentas para a gestão da sala de aula e para a gestão do processo de ensino e aprendizagem, “quando o professor coloca em prática os princípios norteadores desta proposta de educação integral e define quais e como os conteúdos serão desenvolvidos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 3, [2017?], p. 15). Essas metodologias integradoras “compõem a Solução Educacional para o Ensino Médio, pois traduzem e integram os princípios conceituais desta proposta de educação integral, orientando as práticas pedagógicas dos professores” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 3, [2017?], p. 13).

O Caderno de Sistematização 4, intitulado Avaliação da Aprendizagem, é dedicado à avaliação da aprendizagem, para que o professor possa se orientar e compreender os aspectos que atendem ou não aos objetivos e metas definidos pela proposta educativa do Emiti. Nesse sentido, é possível avaliar os estudantes e, de alguma forma, regular o trabalho do docente por meio da utilização de um conjunto de instrumentos avaliativos, visto que, “mesmo que o processo de avaliação envolva uma nota, ela não é o único fator que traduz a aprendizagem do jovem” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017?], p. 24).

Além do material já mencionado, o IAS oferece as Orientações para os Planos de Aula (OPAs), que têm por objetivo orientar o planejamento das aulas ao “apresentar aos professores algumas possibilidades de desenvolvimento integrado dos conteúdos curriculares e das competências [...], por meio da prática intencional e sistemática das metodologias integradoras” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 3, [2017?], p. 15). As OPAs apresentam um *Cardápio de atividades* com a organização das ações semestrais e o mapa de cada encontro, explicitando cada uma das atividades (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 11, [2017?]). Desse modo, as OPAs constituem um guia prático com o passo a passo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Observa-se que os materiais disponibilizados pelo IAS têm uma característica prescritiva ao trazer modelos e técnicas para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem que parecem estabelecer roteiros que regulam as atividades de planejamento e de práticas pedagógicas. Essas características podem afetar a autonomia curricular do professor que atua no Emiti, uma vez que assegurar a autonomia curricular docente implicaria garantir a

possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no

que se refere à definição de linha de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para sua plena formação (MORGADO, 2003, p. 338).

A implementação de uma proposta curricular democrática

resulta da intersecção de decisões ao nível dos contextos político, administrativo, de gestão e de realização com as dinâmicas que são construídas por professores, alunos, pais e outros intervenientes no âmbito dos diversos contextos (PACHECO, 2005, p. 59).

Para isso são necessárias discussões coletivas – que envolvem todos os participantes do processo – que considerem os contextos em que as instituições se encontram.

Uma proposta curricular contempla um projeto de sociedade, uma concepção de homem e de mundo. Nessa perspectiva, ao firmar parcerias público-privadas como a da SED com o IAS, ficam dúvidas em relação ao caráter público da educação e de um projeto coletivo de educação e de sociedade. Tal argumento se pauta na observação de que o Emiti é um programa construído com base em materiais prescritivos e técnicos para desenvolver as práticas pedagógicas, resultando na “diminuição da autonomia do professor, que recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e conta com um supervisor para verificar se está tudo certo” (PERONI, 2012, p. 27).

Diante das considerações aqui colocadas e para investigar e analisar a possibilidade de construção da autonomia curricular do professor que atua no Emiti de Santa Catarina, a seguir serão discutidas as respostas de docentes que participaram da pesquisa sobre o seu planejamento pedagógico para atuar no Emiti.

■ Planejamento de docentes do Emiti: entre prescrição e autonomia curricular

As políticas curriculares, quando implementadas nos sistemas educacionais, dependem de diversos ajustes até chegar ao currículo praticado pelos docentes. Isso ocorre num movimento dinâmico de discussões acerca de conteúdos, processos de ensino-aprendizagem e contextos e exige flexibilização curricular equilibrada e adaptação às características globais e, principalmente, locais. Esse movimento, de acordo com Pacheco e Morgado (2002, p. 16), “é

que torna possível a idéia do currículo como processo dinâmico, interpretado e territorializado pelo professor em função dos interesses dos alunos”.

Ao olhar para o currículo do Emiti, que contempla intencionalidades de organismos externos ao sistema estadual de educação, percebemos que o uso de um material didático como o do IAS pode comprometer as características do contexto local. As consequências podem implicar um planejamento docente restritivo e uma prática pedagógica que não contemple as questões locais.

Em sua prática pedagógica, o docente deve direcionar o olhar para o currículo, adequando-o às peculiaridades dos níveis escolares e da realidade dos estudantes (SACRISTÁN, 2007), o que significa construir coletivamente um Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola. Assim, os planejamentos anuais das disciplinas, de projetos de ensino e aprendizagem interdisciplinares estarão alinhados com o projeto da instituição de ensino, o que torna possível compreender a intencionalidade e os compromissos, visto que é por meio do plano que se constrói o currículo.

O planejamento do docente envolve a articulação de conteúdos, metodologias, contextos e intencionalidades, que estão vinculados ao PPP. Este deve assegurar “a integração de campos de conhecimento e experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem” (MORGADO, 2013, p. 393), o que o torna substancial para que a prática docente esteja comprometida com a transformação da realidade.

O PPP, quando construído coletivamente na escola, num processo democrático, reúne um conjunto de intencionalidades e define os objetivos políticos, sociais e pedagógicos da escola considerando as singularidades da comunidade local (VEIGA, 2002). A concretização de um projeto educativo depende da organização pedagógica e administrativa da escola, visto que é imprescindível que as decisões sejam discutidas de modo coletivo, que sua (re)construção tenha regularidade e que o acompanhamento de sua implementação aconteça de maneira dinâmica e participativa (PACHECO; MORGADO, 2002).

Para Sacristán (2007), o professor que realiza seu planejamento dialoga com a situação em que atua, refletindo sobre práticas vivenciadas, e, guiado por princípios, problematiza e (re)constrói estratégias de ação, elucidadas com modelos sobre os fenômenos, tendo uma representação implícita de como estes se desenvolvem.

No Emiti, o tempo de planejamento das aulas estipulado pelo IAS considera as diversas áreas e acontece periodicamente, de modo individual e coletivo, com a participação dos professores, equipe pedagógica e diretiva. No entanto as regulações e bases estruturais estabelecidas pelo IAS e pela SED fazem com que as prescrições sejam um impedimento para o exercício efetivo de uma

autonomia curricular. O que corrobora com o pensamento de Apple (2001, p. 26) ao afirmar que “um currículo apoiado no manual tende a ser maçudo e desprovido de sentido crítico. Tende a não ser democrático”.

A estrutura organizacional e curricular do Emiti e as intervenções do IAS e da SED, por meio dos Cadernos de Sistematização e das OPAs, regulam criteriosamente as práticas docentes, o que impede os múltiplos processos que permeiam atividades pedagógicas que convergem no desenvolvimento do trabalho docente.

Os planejamentos coletivos nas escolas de educação básica que aderiram ao Emiti obedecem a um cronograma semanal com reuniões de Planejamento Integrado Coletivo (PIC) e Planejamento por Área de Conhecimento (PAC), que envolvem a participação de todo o corpo docente, de acordo com suas áreas de conhecimento (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?]).

Diante da proposta do IAS para o Emiti, ressalta-se a relevância de compreender o currículo como espaço coletivo e de prática. Para Sacristán (1998, p. 165), “ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo”. Para atender aos objetivos da instituição de ensino, definidos coletivamente no PPP, é necessário considerar os conhecimentos e vivências dos alunos, pois “não se justifica o desenvolvimento de um currículo que não tenha em conta a diversidade de experiências de situações vividas pelos alunos a quem se quer ensinar e a quem se deseja oferecer condições para aprender” (LEITE, 2012, p. 89).

Dada a relevância do planejamento do professor, inserido num projeto político e pedagógico, construído de forma coletiva, e da necessidade de autonomia curricular para a realização desse plano, a seguir são apresentados resultados sobre a percepção dos professores do Emiti sobre a construção da autonomia curricular ante o material e as orientações fornecidas pelo IAS.

■ **Cadernos de Sistematização, Orientações para os Planos de Aula e autonomia curricular: percepção de docentes do Emiti**

O conceito de autonomia curricular está diretamente associado à discussão coletiva do currículo em cada escola, com a participação de todos. Para Morgado (2004, p. 433), falar de autonomia curricular é compreender o currículo como construção pautada num “diálogo permanente entre os agentes diretamente nele implicados, tendo como referência de construção do conhecimento a realidade que lhe serve de contexto”.

Para investigar a construção, ou não, da autonomia curricular nos processos de planejamento e gestão da proposta educativa do Emiti, em duas escolas de Joinville (SC) que aderiram ao programa foi aplicado aos professores um questionário, enviado em formulário *online*. Dos professores que atuavam nas escolas no momento da pesquisa, 28 responderam ao questionário. Nas questões fechadas foram apresentadas afirmativas sobre as práticas pedagógicas no Emiti. Para responder, foi disponibilizada uma escala Likert, de máxima concordância a máxima discordância, com a afirmação apresentada (concordo completamente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente, discordo completamente). Nesse mesmo questionário, além das questões relacionadas às práticas curriculares no Emiti, também foram coletados alguns dados sobre o perfil do corpo docente.

Os resultados indicaram que há igual número de mulheres e homens atuando como docentes no Emiti, o que contraria a tendência de que a docência é composta predominantemente por mulheres. Em relação ao vínculo empregatício, 79,30% dos professores são efetivos. Em torno de 40% dos docentes atuam na educação há mais de 15 anos, experiência que é relevante na implementação de uma nova proposta educativa.

Os professores que atuam no Emiti nas escolas investigadas têm bons níveis de formação e indicadores relacionados ao vínculo empregatício mais elevados que os percentuais nacionais, se considerarmos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes ao ano de 2017 (CARVALHO, 2018). De acordo com a pesquisa do Inep, no ano de 2017, apenas 23,2% dos professores atuantes no ensino médio no Brasil tinham formação em nível de pós-graduação. Já quanto aos professores que atuam no Emiti em Joinville (SC), 79,30% são pós-graduados. Enquanto em 2017 o índice nacional de professores efetivos que atuavam no ensino médio era de 54,9 %, conforme dados do Inep, no Emiti em Joinville (SC), 79,30% dos professores são efetivos.

No que tange aos resultados da pesquisa em relação às práticas curriculares no Emiti, uma das afirmativas propostas sobre a construção da autonomia curricular e os materiais didáticos contemplados nos Cadernos de Sistematização, especialmente nas OPAs, propõe: “Os materiais didáticos são escolhidos pelos professores”. Nessa questão, 70% dos docentes posicionaram-se positivamente; 30% informaram que os materiais não são escolhidos pelos professores, contrariando a afirmativa.

Os materiais norteadores apresentados pelo IAS, a exemplo das OPAs, mostram que o professor recebe um direcionamento nas escolhas, o que pode embasar os docentes que se posicionaram contrários à proposição. Isso pode ser

observado na fala do professor 18² (2018), ao responder sobre suas possibilidades de escolha: “*Sim, até certo ponto temos que usar os materiais fornecidos pelo Instituto e podemos ter autonomia de acrescentar mais algumas matérias (conteúdo) que faltar mais ênfase*”. No tocante às escolhas dos docentes, Morgado (2000) defende que estão diretamente relacionadas com a área do conhecimento em que os professores trabalham. Nessa perspectiva, a divisão por disciplina ou área de conhecimento, que por vezes segmenta ações, o ensino e a aprendizagem, pode ter suas lacunas transpostas nos momentos de planejamento coletivo, quando os professores compartilham conhecimentos e experiências docentes que envolvem diferentes contextos (SACRISTÁN, 1998).

Acerca da proposição de projetos, no questionário aplicado, foi proposta a afirmativa: “Você, professor, tem liberdade para escolher os projetos multidisciplinares, interdisciplinares ou disciplinares”. Com base nas respostas, 85% dos participantes indicaram ter liberdade para escolher tais projetos; 50% concordaram apenas parcialmente, índice que pode evidenciar restrições e controle na escolha por parte da SED e do IAS, conforme aponta o professor 7 (2018): “*na minha aula, no entanto, há uma apostila (OPAs – organização para planos de aula), que foi a parceria entre a SED e o IAS (Instituto Ayrton Senna), que precisa e deve ser seguida, pois somos cobrados por isso*”. Tal fala indica que pode haver fragilidades na construção da autonomia curricular do professor.

Outra afirmativa apresentada aos professores foi: “Os projetos interdisciplinares são planejados de forma coletiva pelos professores”. Segundo 100% dos docentes, os planejamentos acontecem de forma coletiva pelos professores, conforme estrutura de organização dos planejamentos. O significativo percentual de concordância denota a importância dada pelo docente ao tempo destinado ao trabalho coletivo, nesse caso, planejamento que possibilite desenvolver projetos e atividades interdisciplinares. Diferentemente dos resultados da questão anterior, que indicavam fragilidade na autonomia curricular, a oportunidade do trabalho coletivo, as parcerias e o empoderamento dos profissionais da educação no fazer pedagógico favorecem a construção da autonomia curricular (LEITE; FERNANDES, 2010).

Os referidos projetos predefinidos nos materiais do Instituto são sugestões apresentadas no material didático e vêm acompanhados da metodologia de cada ação. O estudo sobre projetos e metodologias contidas na proposta do IAS é uma oportunidade de os professores exercitarem sua capacidade de articular

² Neste estudo, para preservar a identidade dos participantes, os professores serão nomeados como professor 1, professor 2, e assim sucessivamente.

teorias e práticas educacionais às demandas juvenis contemporâneas. Esse material está contemplado no Caderno 5, intitulado Núcleo Articulador, e parece ter sido entendido pelos professores como planejamento. O Núcleo Articulador é formado por quatro projetos denominados componentes do núcleo: Projeto de Vida, Projeto de Intervenção, Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017?]).

Segundo o Instituto Ayrton Senna, os professores podem fazer outras escolhas de acordo com suas experiências, buscando complementar a proposta apresentada nas OPAs, desde que sejam cumpridas as atividades e as orientações que os documentos orientadores trazem. Os materiais do Emiti com as prescrições de conteúdo alertam também para o compromisso com as avaliações nacionais, o que implica uma proposta que contempla uma liberdade vigiada.

Diante desses resultados, os momentos de planejamento no Emiti podem ser entendidos como reuniões para os professores se apropriarem das metodologias, atividades e instruções aportadas nos cadernos. Ao analisar a construção da autonomia curricular no desenvolvimento dessas atividades, observamos que é restrita. No entanto, mesmo cercado de manuais orientadores e relevantes prescrições, é possível ao corpo docente criar espaços de decisões, posicionar-se e realizar escolhas, conforme relato de um dos professores sobre sua participação em momentos de planejamento:

*Eu iniciei nesta escola com o projeto já em andamento, portanto, não participei da elaboração do documento, mas **a escola oportuniza momentos para a reflexão sobre as práticas e sobre o currículo em que nós, professores, podemos contribuir para a reelaboração do nosso fazer.** O programa de ensino integral em tempo integral contempla muitos momentos (PROFESSOR 6, 2018, grifos nossos).*

Articular as prescrições dos materiais do IAS às metas e aos objetivos definidos no PPP da escola e às necessidades da comunidade escolar depende da participação docente nas decisões da organização da estrutura curricular, mesmo que o currículo se apresente delineado por profissionais externos à instituição de ensino. Desse modo, os desafios que se colocam aos professores e à sua formação diante de mudanças curriculares

passa[m] por trazer os sujeitos para os currículos, de forma a mediar o ensinar e aprender a partir das experiências por eles vivenciadas. Assim, num diálogo constante, é possível buscar os significados necessários à formação profissional docente, imprescindível ao processo curricular em mudança (VOIGT *et al.*, 2021, p. 845).

Outra afirmativa apresentada aos participantes da pesquisa foi: “Você, professor, tem autonomia na gestão do programa da disciplina que leciona”. Obteve-se o resultado de 90% dos professores que acreditam ter autonomia na gestão do programa da disciplina que leciona. Porém os 10% que discordam podem estar vinculados ao posicionamento apresentado pelo professor 19 (2018): “Recebemos a OPA pronta e somos orientados a segui-la”. Os excessos de prescrição e o roteiro estabelecido nos cadernos orientadores disponibilizados, que direcionam a “**estudar coletivamente** o material da Área (Caderno de Sistematização, Orientações para os Planos de Aula – OPAs e Cadernos dos Estudantes)” (INSTITUTO AYRTON SENNA, caderno 12, [2017?], p. 46), corroboram o posicionamento dos professores que dizem não ter autonomia.

Nas OPAs é encontrada a exigência de que o estudo prévio do professor deve ser realizado, “respeitando sempre as intencionalidades formativas previstas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, raio X das OPAs, [2017?], eslaide 8). Desse modo, cada ação do professor deve ser executada de acordo com as orientações, do início ao fim da aula, a utilização de materiais, os objetivos de aprendizagem que devem estar contemplados e, por fim, a avaliação. Essa sistematização/prescrição acompanha cada atividade, com o passo a passo, dicas de mediação, uso dos recursos e como fazer a avaliação em processo. Para cada OPA há o caderno de aluno correspondente. O material também pode ser acessado por *QR-code*, código em 2D, que conta com as instruções de utilização para o corpo docente (INSTITUTO AYRTON SENNA, [2017?]).

Os resultados da pesquisa mostram que os professores têm a percepção de ter alguma autonomia curricular, mesmo com alguns percentuais de concordância parcial ou discordância. No entanto, ao olhar para os materiais e algumas falas, observamos que as atividades são reguladas. Para que o docente não centre a atenção apenas na rigidez estabelecida no cronograma disponibilizado no material orientador do Emiti e discuta o currículo e os objetivos de aprendizagem com base no contexto escolar, é necessária uma consciência crítica para a construção de metas e objetivos fundamentados numa educação pública e democrática e relacionados à realidade local em que a escola está inserida.

Apple (2001) ressalta que é fundamental que o professor esteja preparado e possa intervir e adequar os materiais propostos à realidade da escola, como forma de melhorar os manuais. Nesse sentido, tal intervenção deve ser conduzida com plena consciencialização das características do programa, das intencionalidades e de como operam as dinâmicas econômicas e políticas dos manuais. “Há, assim, que se consolidar a visão do professor como um intelectual capaz de refletir, decidir e bem agir” (MOREIRA, 2013, p. 44), ou seja, um professor que possa exercitar sua autonomia curricular.

■ Considerações finais

Partindo do pressuposto de que o professor é agente central na implementação de nova proposta educativa, neste estudo buscou-se discutir a construção da autonomia curricular por parte dos docentes que atuam no Emiti, programa implementado na rede estadual de ensino de Santa Catarina, uma parceria público-privada entre SED e IAS.

A estrutura curricular apresentada nos Cadernos de Sistematização disponibilizados pelo IAS indica condições prescritivas do Emiti. Nesse sentido, a análise permite inferir que a organização do planejamento do professor no programa ante as orientações do IAS e os materiais constitui um desafio das práticas curriculares, fator de destaque quando o assunto é flexibilidade curricular e construção da autonomia curricular docente.

A relevância de os professores terem alguma liberdade para fazer escolhas e flexibilizar o currículo a fim de permitir um planejamento que contemple exigências tanto de contexto globais quanto locais é imprescindível para uma escola democrática. De acordo com os dados da pesquisa, embora haja tempo para os planejamentos e materiais pedagógicos orientadores, as fortes prescrições implicam o desenvolvimento da autonomia curricular restrita, uma vez que geralmente as propostas estão prontas nos materiais.

Os professores das escolas contempladas com o programa precisam reivindicar e ser protagonistas nas escolhas de metodologias e de materiais para o desenvolvimento de sua prática docente na escola. Reiterando a posição de Morgado (2003), a autonomia curricular deveria ser amplamente abordada na formação docente inicial e continuada, a fim de contribuir para que os professores compreendam a relevância do poder de decisão docente para a garantia de uma educação que seja democrática e emancipatória para todas as pessoas.

■ Referências

APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora. Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 18 maio 2018.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Inep, 2018. 67 p. (Série documental. Relatos de pesquisa n. 41).

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Apoio à gestão pedagógica**: caderno 12. Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?]. 182 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Gestão do núcleo articulador**: caderno 11. Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?]. 65 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias integradoras**: caderno 2. Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?]. 64 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias integradoras**: caderno 3. Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?]. 76 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Núcleo articulador**: caderno 5. Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?]. 148 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Orientações para os planos de aula (OPAs)**. Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?].

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 87-92, jan./abr. 2012.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (org.). **Currículo, didática e formação de professores**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013. 208 p.

MORGADO, José Carlos Bernardino. **A (des)construção da autonomia curricular**. 1. ed. Porto: Edições ASA, 2000. 160 p.

MORGADO, José Carlos Bernardino. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

MORGADO, José Carlos Bernardino. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 3, p. 425-438, set./dez. 2004.

MORGADO, José Carlos Bernardino. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Braga, v. 10, n. 8, ano 7, p. 335-344, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares para compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005. 192 p.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos Bernardino. **Construção e avaliação do projeto curricular de escola**. Porto: Porto Editora, 2002. 62 p. (Coleção Educação).

PERONI, Vera Maria. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 351 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre. Artmed, 2007. Cap. 8, p. 197-232.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002. 192 p.

VOIGT, Jane Mery R. *et al.* Mudanças curriculares e formação docente: desafios e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 835-849, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14918>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

■ Organizadoras

Marly Krüger de Pesce

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de licenciatura em Letras da Universidade da Região de Joinville (Univille). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (Gecdote). Publicação: *e-book (org.) Ensino médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos*. E-mail: marly.kruger@univille.br. Univille. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0610790724953034>.

Jane Mery Richter Voigt

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP, professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação e da graduação na Univille. Pesquisadora do Gecdote e coordenadora do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina (Oemesc). Publicação: *e-book (org.) Ensino médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos*. E-mail: jane.mery@univille.br. Univille. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>.

Elzira Maria Bagatin Munhoz

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP, professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação e titular da graduação da Univille. Pesquisadora do Gecdote e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor). Publicação (capítulo de livro): *Universidade e extensão universitária: uma relação dialógica entre formação profissional e compromisso social*. E-mail: elzira.b@univille.br. Univille. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4094568125400930>.

■ Demais autores(as)

Ana Cristina Rodrigues Bernardes

Mestra em Educação pela Univille. Pós-graduada em Psicologia Clínica: Teoria Psicanalítica. Especialista em Psicologia e Práticas Clínicas: Perspectivas Atuais. Graduada em Psicologia pela Associação Catarinense de Ensino (ACE). Pesquisadora do Gecdote.

E-mail: psi.anabernardes@gmail.com. Clínica de Psicologia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7842771324650918>.

Anelise Muxfeldt

Mestra em Educação pela Univille. Especialista em Supervisão Escolar e Psicopedagogia pela Feevale. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Participante do Gecdote. Atua na área de educação básica e ensino superior.

E-mail: anelise.muxfeldt@ielusc.br. Faculdade Bom Jesus Ielusc/SC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5144934014933505>.

Elizabeth Sampaio Taracievicz de Carvalho

Mestra em Educação pela Univille. Especialista em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Biologia pela Faculdade de Ciências e Letras de Araras (SP). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participou do Gecdote.

E-mail: elizabethstcl@gmail.com. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5968647940136491>.

Cláudia Valéria Lopes Gabardo

Mestra em Educação pela Univille. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UFPR. Professora adjunta em cursos de graduação da Univille. Pesquisadora do Gecdote.

E-mail: claudia.valeria@univille.br. Univille. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6465578436827096>.

Dhuan Luiz Xavier

Mestre em Educação e graduado em Letras (Português e Inglês) pela Univille. Professor da educação básica regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de cursos de licenciatura na Univille. Participa do Gecdote.

E-mail: dhuan.lui@gmail.com. Univille. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9622770850500461>.

Fábio Teixeira

Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Mestre em Educação pela Univille. Graduado em Direito pela UTP. Professor universitário. Integrou o Gecdote.

E-mail: teixeirafabio@terra.com.br. Universidade Tuiuti do Paraná. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8421921051398739>.

João Eduardo Lamim

Mestre em Educação pela Univille. Graduado em Filosofia pela Faculdade São Luiz (Brusque/SC). Com experiência profissional na área de educação básica. Participa do Gecdote.

E-mail: joaoedursl@gmail.com. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8774093045561005>.

Leiri Aparecida Ratti

Mestra em Educação pela Univille. Especialista em Gestão Escolar (IESC). Licenciada em Letras pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Pesquisadora do Gecdote e do Oemesc.

E-mail: leiri.r@gmail.com. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4857267785361803>.

Marilei Schackow

Mestra em Educação pela Univille. Assistente pedagógica – orientação escolar no ensino fundamental e EJA na rede municipal de educação. Pesquisadora do Gecdote.

E-mail: marilei.mswm@gmail.com. Secretaria de Educação da Prefeitura de Joinville (SC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5957840796255857>.

Raquel Terezinha Ulbrich

Mestra em Educação pela Univille. Professora da educação básica, disciplina de Ciências, na rede municipal de Joinville. Participou do Gecdote.

E-mail: raquelulbrich@gmail.com. Secretaria de Educação da Prefeitura de Joinville (SC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9955931211637881>.