

AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENSINO: observações no campo dos documentos curriculares e das práticas escolares

Fabiany de Cássia TAVARES-SILVA (PPGEdu UFMS)

Geovana Lunardi Mendonça MENDES (PPGE UDESC)

www.oce.ufms.br

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar dois conjuntos de análises, organizadas por pesquisas que estão a ser desenvolvidas no interior dos Observatórios de Cultura Escolar e Práticas Escolares, em parceria interinstitucional. Pesquisas essas orientadas por dois objetos delineados a partir dos estudos curriculares críticos na perspectiva da reinvenção das relações entre educação e ensino, mais particularmente, das práticas curriculares prescritas e operadas. O primeiro deles, oriundo da reinvenção dessas relações na proposição da chamada escola inclusiva, particularmente para os indivíduos com deficiência, a partir do estudo das possibilidades de diferenciação e flexibilização em documentos curriculares publicados por uma rede de ensino de um Município do País. O segundo, na reinvenção das práticas curriculares a partir das proposições do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno) em 4 escolas em Santa Catarina. Para as análises aqui produzidas a escola não é palco de implantação de políticas, mas de produção, de fazeres particulares, de apropriação, de reconstrução de toda e qualquer política educacional.

Palavras-chave: Currículo – Diferenciação – Flexibilização – Informática Educativa

1 Notas Introdutórias

[...] O projeto crítico em educação parte do pressuposto de que as práticas pedagógicas estão relacionadas às práticas sociais, e que é tarefa do intelectual crítico identificar e resolver as injustiças nestas práticas¹. (POPKEWITZ E FENDLER, 1999, p. xiii, tradução nossa).

Este trabalho objetiva apresentar dois conjuntos de análises, organizadas por pesquisas que estão a ser desenvolvidas no interior dos Observatórios de Cultura Escolar e Práticas Escolares, em parceria interinstitucional. Pesquisas essas orientadas por dois objetos delineados a partir dos estudos curriculares críticos na perspectiva da reinvenção das relações entre educação e ensino, mais particularmente, das práticas curriculares prescritas e operadas.

¹The critical project in education proceeds from the assumption that pedagogical practices are related to social practices, and that it is the task of the critical intellectual to identify and address injustices in these practices.

O primeiro deles, oriundo da reinvenção dessas relações na proposição da chamada escola inclusiva, particularmente para os indivíduos com deficiência, a partir do estudo das possibilidades de diferenciação e flexibilização em documentos curriculares publicados por uma rede de ensino de um Município do País. O segundo, na reinvenção das práticas curriculares a partir das proposições do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno).

No quadro dessas reinvenções² não esquecemos o aspecto relativo às condições em que o conhecimento sobre as práticas curriculares na presença das diferenças, seja ele de ordem biológica ou *espaçotemporal*, como no caso das deficiências e das tecnologias da informação e comunicação no espaço curricular, é distribuído e recontextualizado, isto é, não podemos ignorar o que é privilegiado na escola e a forma como esse saber é dispensado. E, para essa análise, tem crucial importância àquilo que vem sendo designado como novos padrões dos contratos educativos.

A retomada do tema do contrato educativo, em grande medida foi promovida pelas propostas das agências financiadoras, em consonância com a perspectiva da “educação para todos”, reinventada em fins do século XX.

Pelas diretrizes internacionais das políticas educativas, a escola é para todos os alunos, consagrando a educação como um direito constitucional, mas, na prática, a escola continua a ser para alguns, quer pelas formas de discriminação que existem em muitos países, quer pelas barreiras elitistas que marcam a organização curricular. (PACHECO, 2008, p. 179)

No que diz respeito às políticas e práticas curriculares de inserção de tecnologia na escola, as reinvenções são ainda mais complexas porque são “escamoteadas” para serem entendidas como inovação. Visam “inaugurar” uma atualidade, buscando o que podemos chamar de contemporaneidade para os currículos e as práticas curriculares. Mas, “de quem e do que somos contemporâneos? E, antes de tudo, o que significa ser contemporâneo?” (AGAMBEN, 2009, p. 57).

² O termo reinvenção está associado a idéia de “invenção das tradições” utilizado por Eric Hobsbawm para designar um conjunto de práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, numa continuidade em relação ao passado. Ver mais em HOBBSAWM, 1997.

As indagações propostas pelo filósofo italiano Agamben nos servem de apoio para refletirmos sobre os (re)arranjos curriculares impulsionados pelas tecnologias da informação e comunicação, ou mais especificamente, a “inclusão” dos deficientes no ensino básico brasileiro.

Dessa perspectiva, os questionamentos do filósofo nos parecem um convite para entendermos os sentidos das temporalidades incrustadas no ideal de *contemporâneo*. Especificamente, refletirmos sobre os sentidos do contemporâneo suportados por políticas nacionais de educação voltadas à difusão da presença das diferenças, no caso do nosso estudo de dupla ordem, isto é, das tecnologias da informação e comunicação e da deficiência no cotidiano escolar.

De acordo com Agamben (2009, p. 59) a “contemporaneidade [...] é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias”. Nesse sentido, por um lado, entendemos como sendo justamente esse o movimento ilustrado pelo Programa Um Computador por Aluno, pois sua existência é uma maneira de promover o distanciamento entre novos e velhos modos de escolarizar, ao mesmo tempo que, garantia das escolas do país aproximarem-se das exigências de um tempo seduzido por aparatos eletrônicos cada vez mais envolventes³. De outro, as lutas de representações, organizadas nos currículos, que correspondem a diferentes princípios de classificação e de divisão do mundo escolar, porque não dizer social, tanto “no sentido de imagens mentais” quanto de “manifestações sociais” para manipulá-las e até modificá-las, que está na raiz da localização dos diferentes e, não da diferença.

Ainda seguindo pelas pistas de Agamben entendemos que o caráter contemporâneo dos nossos objetos se revela no cruzamento desses dois últimos pontos.

O contemporâneo [...] é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder (AGAMBEN, 2009, p. 72).

³ Nas palavras do ministro da educação, é “uma estratégia sólida para que a escola possa formar e preparar essa nova geração para o uso de tecnologias da informação” (BRASIL, 2012). Ou seja, a aderência do PROUCA à contemporaneidade se dá por meio de um movimento elíptico cujo percurso inclui dois pontos de referência: a “dissociação” do seu presente e, paradoxalmente, o “anacronismo” presentista que escamoteia o acúmulo de passado que o impulsiona.

Como no âmbito das prescrições e das práticas curriculares essa contemporaneidade se expressa, é um dos desafios das pesquisas que temos tentado perscrutar.

2 Esboços das relações entre educação e ensino no estudo de documentos curriculares nacionais aos locais

[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 1999, p. 21)

Nossas análises estão fundadas no cruzamento do estudo dos documentos curriculares nacionais e locais. Estes últimos pelas possibilidades que inauguram de promover a flexibilização curricular⁴ na escolaridade do alunado com deficiência, incluído em salas de aulas comuns.

No caso dos documentos nacionais, optamos pelo estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Adaptações Curriculares, (1999), por afirmarem que o conceito de currículo é difícil de estabelecer, em face dos diversos ângulos envolvidos, mas central para a escola e associado à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce, ou deveria exercer. Ao mesmo tempo, apresenta o currículo como o instrumento viabilizador da escola inclusiva.

Tal contradição está operada na perspectiva da construção de medidas de adaptação, flexibilização e dinamização, que asseguram as práticas para uma nova organização escolar capaz de atender às necessidades de todos. A justificativa da proposição da adaptação e/ou flexibilização curricular nesse documento parece sustentar-se numa assumida intencionalidade “democrática” de proporcionar aos deficientes, sobretudo, àqueles que foram historicamente excluídos da escola, a possibilidade de escolarização e escolaridade assentadas na amplitude da questão do ensino e, principalmente, daquelas pertinentes ao funcionamento da educação.

Dessa perspectiva de imediato ganham relevo alguns dos principais fenômenos desse “novo” desenho curricular, os quais deveriam constituir, de certa forma, a agenda de preocupações dos

⁴ Pressupõe analisar as situações, tomar decisões e agir em conformidade com essas decisões e com as leituras que essa ação produz; atribui ao nível do discurso pedagógico, de um lado, liberdade às escolas e aos professores para fazerem escolhas na organização e no desenvolvimento do currículo, como se esses já não operassem com essas escolhas, independente dessa “autorização”; de outro, enfatizam, que tais escolhas devem estar subordinadas ao que está prescrito e às condições que as escolas oferecem (cf. SILVA, 2011).

professores e gestores escolares. O primeiro deles se refere às adaptações não significativas do currículo, isto é, as organizações didática, espacial, procedimental, metodológica, avaliativa e temporal da sala de aula; o segundo, ligado às adaptações significativas sugeridas na eliminação e na introdução de objetivos, de conteúdos, de metodologias e de recursos específicos. Esses níveis revelam a contradição desse desenho, pois eles estão assentados na relação professor, conhecimento e aluno.

No caso dos documentos locais⁵, estes se apresentam como expressões particulares do incremento do desenho curricular nacional, alimentados por um equilíbrio entre os referentes (normas, orientações e planos de trabalho), circunscritos às expectativas de qualidade e rendimento das redes de ensino.

Para as análises aqui projetadas a rede de ensino escolhida apresentou na última década, ou após a publicação dos PCN – Adaptações Curriculares (1999), dois documentos curriculares, no qual consolida a proposta de uma educação inclusiva, especificamente para o alunado com deficiência⁶. O primeiro documento analisado, foi publicado em 2003, intitulava-se **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries**. Este documento propunha a constituição de um processo de ensino e aprendizagem a partir da prática reflexiva e compromissada para o domínio de habilidades e competências necessárias para os educandos ampliarem sua visão de mundo, no sentido de aprender, ser e conviver.

Em 2008 encontramos o documento **Referencial Curricular para o ensino de 9 anos**, o qual “busca na totalidade social e histórica da formação do cidadão (...) a compreensão de como funciona a sociedade em seus aspectos social, cultural, político e econômico, de acordo com o nível de conhecimento que esses educandos possam alcançar no seu momento de estudo” (2008, p. 24).

Esses dois momentos histórico-sociais de planejamento do processo de distribuição do conhecimento, parecem dedicados à resolução do problema de ordenação do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo, que o orienta por um único objetivo, a mudança e/ou inovação, que acaba inculcando condições e obrigações e, porque não dizer, dilemas, no trabalho reclamado para essas distintas configurações de escolas.

⁵ Nos limites deste texto apresentamos somente os documentos de uma das redes de ensino investigadas.

⁶ A política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (MEC-SEESP, 2008), assegura o direito de toda criança frequentar a escola comum, esclarecendo ações que são de competência da educação especial daquelas que são de competência do ensino comum.

Na conformação dessas configurações, as práticas são pertencentes aos macrocontextos sociais, assim como, aos diversos desenvolvimentos do conhecimento sobre o currículo escolar, as aprendizagens dos alunos e, por fim, à profissão docente. O que as colocam em um determinado contexto sóciohistórico, que supõe um encaixe sincrônico, o presente, senão também diacrônico, enraizado em um passado e projetado ao futuro.

Uma parte dessa contextualização responde pela ideia da escola inclusiva, que projeta novas regras para o jogo educativo ao propor interrogações sobre os modos de funcionamento e organização dos processos de ensino e aprendizagem, diante da “nova população” de escolarizáveis.

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, na perspectiva bourdieusiana, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos (...) Tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado. (BOURDIEU, 2008, p. 15).

Para responder a essas interrogações esta “escola inclusiva” oferecerá, especificamente para o alunado com deficiência, o atendimento educacional especializado, entendido como “o conjunto de atividades, de acessibilidade e pedagógicas organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Art. 1º, § 1º) conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Qualquer serviço de apoio externo à sala de aula comum, por mais especializadas que sejam suas funções e tarefas, tem que estar fundado em temáticas e questões nucleares dos processos de ensino e aprendizagem. Precisamente para evitar a marginalidade da oferta e das ações de assessoramento, o equilíbrio entre a sala comum e sua ação é uma tarefa a ser perseguida. Contudo, o apoio pedagógico especializado, nos documentos analisados, não se apresenta como um nível de concretização do currículo, mesmo dependente de uma concepção administrativa do processo de ensino e aprendizagem, isto é, a partir da regulação e do controle das práticas.

Partimos da premissa de que se encontram sobrepostos, nos documentos curriculares analisados, dois tipos de discursos, os discursos escolocêntricos e curriculocêntricos, que devem a sua legitimidade à aceitação de um conjunto de pressupostos políticos fundado na reinvenção de uma escola para todos, que se justifica pela argumentação do afastamento das teses da democracia e da cidadania.

Para mapearmos essa lógica, incursionamos pelo desenho do currículo na sua prescrição procedimental, no contexto específico das salas de aulas e de suas distintas lógicas, nos modos de pensar a escola, a diferença, o acesso e a distribuição de conhecimento. Para tanto, operamos com extratos de idealizações prescritivas acerca do que e como devem atuar professores de classes comuns e, particularmente, do atendimento educacional especializado.

Uma aproximação, ainda que superficial, dessa incursão consolidou uma leitura já presente no contexto da educação especial, isto é, da sobrevalorização do desenvolvimento psicológico dos sujeitos, oferecidos pelo psicodiagnóstico, responsável pela elaboração de programas de ensino mais adequados aos perfis “deficientizados”. Tal sobrevalorização desnuda a necessidade de aprofundamento da crítica fundacional dos procedimentos de ensino, bem como do entendimento de deficiência no interior da escola inclusiva.

Entendimento que agrega o conhecimento de ritos e regularidades do mundo externo, como fonte de novas informações para o conjunto de conhecimentos já existentes sobre a deficiência e os sujeitos “portadores” dela. Para tal agregação não estão consideradas as ideias, valores e percepções sobre as deficiências, que, em si, redefinem a relação pretendida e, sim, reiteram uma concepção prescritiva da educação dos deficientes. Questionamos essa concepção afastada da descoberta das reações apresentadas pelos sujeitos em resposta às suas dificuldades, uma vez que elas não se formam apenas pelos seus “defeitos”.

Dentro dessa *illusio* não podemos falar das deficiências em geral, pois de acordo com a complexidade de sua estrutura, é possível não um, mas muitos tipos qualitativamente diferentes de insuficiências. Assim, devido a essa complexidade, suas estruturas admitem a ampla compensação de diferentes funções.

A natureza e o conteúdo do discurso instrucional recortam-se de tensões e contradições. É, naturalmente, uma certeza bastante difícil de ser alcançada por parte dos professores, a aprendizagem do aluno deficiente. De um lado, porque o discurso tem-se limitado a estabelecer

um elemento regulativo, a deficiência, sob pena de negar, na prática, um componente que redimensionaria a ação educativa, o sujeito. De outro, a centralidade na figura do professor é tanto observada quanto descrita nas propostas de práticas, tido como o “estímulo” do aluno. Tal figuração secundariza o papel das atividades no alcance do conhecimento.

Nessa perspectiva, os agentes, professores e alunos, bem como a deficiência são retirados da esfera pedagógica e remetidos à esfera da determinação psicológica. As práticas curriculares prescritas acabam por comprovar a incorporação de um *habitus*, que aqui chamamos de *habitus essencializador*. E, mais além, transformam-se em instrumentos de inculcação deste *habitus* nos docentes que atuam na escolaridade do alunado com deficiência.

Este *habitus* faz com que, embora seja premente a necessidade de mudanças e reformas nas práticas da flexibilização e diferenciação curriculares, a tradição seja mantida, a história seja perpetuada, as práticas essencializadoras da deficiência sejam efetivadas. Uma consequência histórica disso é que o ensino deixa de ser um elemento fundamentalmente qualitativo para se tornar instrumental e técnico.

Um dos principais objetivos e efeitos da aplicação do ensino como técnica tem sido um controle mais rígido do trabalho e da ação docente “especial”, medido, hoje, pela capacidade de “inclusão”. Inclusão essa que não tem passado pela discussão da qualidade do aprendizado dos sujeitos.

3 Relações entre educação e ensino no estudo das práticas escolares: o PROUCA

O Programa “Um Computador por Aluno” instituído no Brasil sobre a Lei Nº 12.249 de 14 de junho de 2010, é uma adaptação do Projeto idealizado pelo pesquisador norte americano Nicholas Negroponte, sendo denominado como “Um laptop para cada criança”.

A apresentação do Projeto ocorreu em 2005 no Fórum de Davos, onde o principal objetivo era garantir o direito para cada criança ter um computador, assegurando o acesso à tecnologia a infância mais pobre. Na dimensão educacional ambicionava a inclusão digital, a melhoria da qualidade da educação e atrelado a isso o desenvolvimento da indústria tecnológica no Brasil.

O PROUCA foi subdividido em duas fases na implementação, sendo uma de experimentação, onde os computadores foram doados por três empresas privadas distintas e entregues a 5 escolas públicas diferentes, nas seguintes cidades: São Paulo – SP, Porto Alegre – RS, Palmas- TO,

Piraí-RJ e Brasília-DF. Posteriormente, foram encaminhados 150 mil laptops para 300 escolas públicas e foram ofertadas formações para os educadores através do e-ProInfo, Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

Implantado em onze escolas de diferentes regiões, o início do PROUCA em Santa Catarina remonta ao ano de 2010. No final de setembro e ao longo dos meses de outubro e novembro de 2010, os laptops passaram, de fato, a ser distribuídos para as escolas de Santa Catarina que aderiram ao PROUCA. Em meio a atribulações de toda ordem, no final desse ano o saldo era o seguinte: de um total de onze, três escolas ainda nem tinham começado a usar os laptops e apenas cinco delas possuíam a “rede UCA funcionando” (CERNY; RAMOS, 2012). Nessa mesma direção, ainda pesaram algumas dificuldades técnicas, como “os problemas no acesso à internet.”

Objetivando investigar mais detalhadamente esse processo, optamos por realizar a investigação em quatro escolas desse grupo. Além da análise documental, utilizamo-nos de observação em sala de aula e entrevista dos gestores e professores envolvidos neste processo. Em especial, no espaço deste texto teceremos algumas reflexões sobre o processo de recontextualização dessa política por professores e alunos, no contexto de suas práticas, focalizando as relações entre educação e ensino no contexto dessas práticas.

No trabalho de análise das observações que realizamos, nos apoiamos nas teorizações de Bernstein e Ball. Bernstein (1996), em seus trabalhos, nos ajuda a entender o discurso orientador das práticas e também as práticas que forjam o discurso. Em sua pesquisa, aponta como o discurso pedagógico é produzido e reproduzido. Segundo o autor, o discurso pedagógico é constituído envolvendo um momento de produção do discurso, onde se destaca os campos internacionais e o campo do estado, a recontextualização do discurso, englobando o campo da recontextualização oficial e o da recontextualização pedagógica. Por fim, acontece o momento da reprodução do discurso, através das práticas de socialização primárias e secundárias.

Ao analisar os princípios que determinam a gramática interna do discurso, nos momentos de sua geração e recontextualização, e os princípios que regulam a realização desta gramática no discurso pedagógico, na prática pedagógica oficial, Bernstein aponta, entre outras coisas, que o discurso pedagógico produzido pelas práticas curriculares cotidianas, não pode se circunscrever a análise desse cotidiano. Como afirma:

O discurso pedagógico é constituído pela interação entre, pelo menos, três campos. Esses campos supõem posições, agentes e agências específicas a cada um deles e são o resultado de uma classificação relativamente forte (isolamento) entre produtores e reprodutores do discurso. Essa separação, esse isolamento, essa especialização exigem o desenvolvimento de campos recontextualizadores e suas arenas de posições. A especialização de posições, agentes e agências relativamente a cada campo não significa, de modo algum, a influencia do campo recontextualizador sobre o campo da produção do conhecimento. Esses campos, internos a construção do discurso pedagógico oficial são eles próprios estrangidos pelos campos econômico e de controle simbólicos e aqueles campos internos, por sua vez regulam esses últimos. O estado, através de suas várias agências pedagógicas, incluindo seu conjunto de inspetores, procedimentos de avaliação, controle do foco e do financiamento da pesquisa, comitês de consultores, cria o campo recontextualizador oficial. A dependência/independência crucial é aquela entre o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. A construção do discurso pedagógico cria uma arena de luta que pode, em princípio, criar interações que vão do campo recontextualizador oficial para a interface recontextualizadora entre a escola e suas comunidades. (BERNSTEIN, 1996, p.292).

Seu trabalho, assim como o de outros autores, demonstra que as relações de poder e de controle instituídas no universo escolar que tendem a reproduzir as desigualdades sociais exteriores a escola, não decorrem de uma transferência direta, da realidade social (BERNSTEIN, 1996). É resultado de um articulado e meticuloso processo de recontextualização de discursos, de produção de práticas e saberes, guiada por princípios ordenadores.

Numa outra perspectiva, mas, apontando as potencialidades da prática, Ball (2009), aponta que os atores transformam os textos em prática. É o processo denominado de *enactment* (atuação ou encenação), como pontua Ball:

[...] a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Tanto a perspectiva de Ball como de Bernstein nos foram muito operacionais, porque entendemos o papel ativo que professores e alunos tem na construção de suas praticas e nesse sentido na significação e ressignificação das políticas.

No caso do PROUCA, o que vimos na observação das aulas, foi a modificação e a construção de alternativas que certamente, no plano teórico, não haviam sido pensadas.

Professores e alunos, a partir das condições objetivas dadas em sala de aula, operam a política, tornando-a um objeto sempre contingente, ou seja, dependente do seu contexto de execução.

Focalizando especificamente nas práticas curriculares, podemos apontar algumas mudanças curriculares importantes. Destacam-se questões relativas ao tempo e ao espaço curricular de alguns conteúdos.

Sobre o tempo, o que percebe-se de partida, é a modificação na lógica de fracionamento (Bernstein, 1996) característica do modelo disciplinar. O acesso on line a diferentes formas de consulta e acesso ao conhecimento, permitem níveis de aprofundamento diferente daquele que o professor acha “adequado”. Diante de uma temática, os alunos “transgridem” as fontes de consulta sugerida pelos professores, trazendo para a discussão verticalização das informações que na maioria das vezes não são aquelas estabelecidas pelo currículo escolar.

Tal situação, em alguns casos, pode-se observar, “apavora” os professores. O que fazer? Não aprofundar o conteúdo? Dizer que é de outro nível de ensino? Outra série? Diante dessas situações, identificamos que ainda falta ao professor, um maior trânsito científico sobre os saberes a serem ensinados, possibilitando mediações mais adequadas, especialmente no que tange aos anos iniciais, que foram objeto de nossa observação.

Ainda neste aspecto, os professores apontam e pode-se observar isso, que o tempo dispendido para o trabalho com um determinado conteúdo modificou-se. Os laptops trouxeram maior agilidade e rapidez no tempo destinado as temáticas. “A aula flui mais rapidamente”, é o que observam os professores, considerando justamente também a agilidade dos alunos.

No entanto, paralelamente a isso, existe uma enorme lentidão se a estrutura material (computadores carregados, internet, tomadas, etc.) não estiver adequada. Além disso, observamos, especificamente nos anos iniciais, um trabalho concomitante em sala de aula, que chamamos de “alfabetização digital”. Questões como: como faço letra maiúscula? Como coloco o acento? Como salvo o arquivo? Etc, etc, etc, tornam-se “conteúdos” cotidianos e emergenciais das salas de aula.

Neste panorama, talvez a maior mudança, ainda que não explorada em toda sua potencialidade tem sido o protagonismo dos alunos na definição das escolhas curriculares. O laptop trouxe para

as crianças uma possibilidade de “escolha” ainda que seja pela “transgressão” de como utilizar o seu tempo em sala de aula.

O espaço para o jogo, seja ele de livre escolha ou direcionado pelos blogs, sugerido pelos professores, é um exemplo disso. Observamos situações em que os alunos “rapidamente” jogam o jogo sugerido pela professora e depois mudam para “jogos” unicamente de entretenimento. Tais situações revelam o poder de escolha e de transgressão, que os computadores podem promover e que, ainda, precisam se melhor explorados pela escola.

Ainda falta muito para conseguirmos produzir aulas conectadas, de acordo com Dussel Southwell (2010), mas o mais importante é que alunos e professores seguem tentando.

Aulas conectadas no son aulas que solo se comunican por las pantallas. Al revés, son aulas que pondrán las pantallas al servicio de aprender y enseñar, y también al servicio de armar proyectos personales e colectivos. Son aulas donde se enseña a trabajar com lãs nuevas tecnologías com ganas de explorar y aprender, y también com una distancia critica que ayuda a entender mejor los limites de esas nuevas tecnologías. (DUSSEL e SOUTHWELL, 2010, p. 28)

4 Notas Finais

Para as análises aqui produzidas a escola não é palco de implantação de políticas, mas de produção, de fazeres particulares, de apropriação, de reconstrução de toda e qualquer política educacional. Assim, o desafio de pensar o currículo no diálogo com o contemporâneo, na perspectiva apontada por Giorgio Agamben (2009), expressa, como não poderia deixar de ser, que muitas vezes, por mecanismos complexos, a contemporaneidade, e suas formas de produzir re-arranjos curriculares, “escolarizam” o novo, destituindo-o do potencial inaugural que preconiza.

No tocante aos documentos curriculares entendemos que produzem uma cultura específica, com tipos de símbolos organizados e selecionados, que estão diretamente relacionados com os tipos de alunado e a forma com as quais eles fazem uso desse tipo de conhecimento. Conhecimento este que é estratificado socialmente e, que representam conflitos. E é a partir destes conflitos que pensamos ser possível à compreensão das funções das escolas no processo de distribuição de conhecimentos.

Nossas análises apontam que os documentos curriculares parecem ter sido concebidos unicamente como guias, orientadores do trabalho docente, frequentemente menosprezando o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”. Contudo, tais documentos professam a idéia de progresso e pretendem-se inovadores e instituidores de uma nova lógica de organização da escola e do acesso ao conhecimento escolar.

As discussões que interrogam a elaboração curricular permitem que pensemos no currículo como embate e negociação políticas que se dão em num espaço de elaboração não consensual, mas de projetos em disputas por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável; numa luta incessante para a fixação de sentidos.

Fixação essa que parece estar submetida a perspectiva singular de atenção à prática, como sinônimo da relação entre educação e ensino, que de certa forma os documentos curriculares acabam por preconizar. De um lado, essa singularidade pode representar resíduo da concepção de que o conhecimento é uma construção objetiva, livre de pressupostos ideológicos. De outro, uma dependência total de argumentos pedagógicos que justificam e servem de aval às prescrições de experiências requeridas.

No caso das observações sobre as práticas curriculares professores e dos alunos com o PROUCA reiteram nossa hipótese de como este programa provoca, no universo escolar, uma espécie de “fissura temporal”. Há claramente a percepção de que o objeto não combina com o espaço-tempo da sala de aula. Em cada um de seus usos, aparecem novas temporalidades e espaços pelos quais rupturas e relações de regulação pedagógica parecem assumir roupagens mais contemporâneas.

Por diferentes tramas parecem se revelar os sentidos de tempo (e do contemporâneo) presentes nas políticas nacionais de educação e no processo de recontextualização do PROUCA no ensino básico de Santa Catarina: das luzes do suposto ineditismo pedagógico que traz em seu âmago se fazem as sombras que abrumam a percepção (de órgãos oficiais de educação, de professores, de alunos) sobre o que, de fato, foi conquistado em termos de requalificação curricular.

De outro modo, a experiência empreendida pela escola explicita sua capacidade de produzir uma política curricular singular a partir de movimentos de recontextualização que se esquivam da homogeneização e da padronização.

Referencias

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2001.
- BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. 4a ed. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- CERNY, Roseli Zen; RAMOS, Edla Maria Faust. Universidade Federal de Santa Catarina. *Relatório da Implantação do Projeto UCA em SC 2010/2011*. Florianópolis, 31 janeiro. 2012
- DUSSEL, I. & SOUTHWELL, M. (2010). Aulas conectadas. Los Saberes en la era digital. In: *El monitor de La educación*. N.26, 5 série.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: história e teoria*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MAINARDES, J. & MARCONDES, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318.
- PACHECO, José Augusto. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.197-207, jul./dez. 2008.
- POPKEWITZ, Thomaz; FENDLER, Lynn. *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York: Taylor & Francis Ltd, 1999.

Documentos

- BRASIL. (2010). Ministério da Educação. *Programa Um Computador por Aluno – PROUCA. Lei 12.249, de 14.06.2010*. Retirado de: [http:// www.uca.gov.br](http://www.uca.gov.br).
- BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social do MEC. *Escola não pode ficar à margem da evolução da tecnologia, diz ministro*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17498:escola-nao-pode-ficar-a-margem-da-evolucao-da-tecnologia-diz-ministro&catid=222>. Acesso: 03 abr. 2012.
- BRASIL. *Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- _____. *Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.
- _____. *Decreto n. 6571*. Brasília: 2008.
- _____. *Parecer 13*. Brasília: 2009.
- MATO GROSSO DO SUL. *Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental*. Campo Grande: Imprensa Municipal Oficial, 2003.

_____. *Referencial Curricular para o ensino de 9 anos*. Campo Grande: Imprensa Municipal Oficial, 2008.